



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JON ENDERSON DO NASCIMENTO SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO
EMOCIONAL EM BAYEUX - PB:**

a influência das emoções no abandono da alfabetização

João Pessoa – PB

2017

JON ENDERSON DO NASCIMENTO SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO
EMOCIONAL EM BAYEUX - PB:**

a influência das emoções no abandono da alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na
Universidade Federal da Paraíba, como parte dos
requisitos necessários para a conclusão do curso de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Rique Carício

João Pessoa – PB

2017

S586b Silva, Jon Enderson do Nascimento.

Educação de jovens e adultos e educação emocional em Bayeux - PB: influência das emoções no abandono da alfabetização / Jon Enderson do Nascimento Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

80f. : il.

Orientadora: Marcia Rique Carício

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Evasão escolar. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU:374.7(043.2)

JON ENDERSON DO NASCIMENTO SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM
BAYEUX: influência das emoções no abandono da alfabetização**

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção de título de graduado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba.

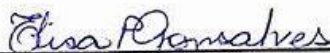
Banca Examinadora:



Professora Orientadora Dra. Márcia Rique Carício
Universidade Federal da Paraíba



Professor Me. Luciano de Sousa Silva
Universidade Federal da Paraíba



Professora Dra. Elisa Gonsalves Possebon
Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – PB 29 / 11 / 2017

AGRADECIMENTOS

A quem agradecer? São muitas pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente para a realização deste trabalho. É imensurável as contribuições destas pessoas em meu processo de formação, enquanto pessoa e futuro docente. Neste sentido, cabe então destacá-los sem nenhuma exceção, tendo em vista as colaborações que se constituíram desde o ingresso na graduação.

Em primeiro lugar venho agradecer a Deus, por ter me dado a oportunidade de concluir mais um sonho em minha vida, me proporcionando fé e forças durante a jornada acadêmica.

Aos meus pais Edna Maria do Nascimento Silva e Eliomar Moraes da Silva, no qual sempre estiveram me apoiando, incentivando nos momentos de felicidades e dificuldades, mostrando que não podemos desistir daquilo que decidimos fazer e realizar da melhor forma possível, baseado nos valores do amor, responsabilidade e comprometimento.

Aos colegas da graduação, em especial Eliene Freire, Suênia Lima, Maria Gorete, Rafaela Cavalcante, Jacqueline Nunes, Wilma Ferreira, Karen Christine, Jaciere Andrade e Maria Helena, na qual tive a oportunidade de realizar diversas atividades de cunho acadêmico, compartilhando trocas, construções de conhecimentos e laços afetivos que levarei para o resto da vida.

Sou imensamente grato a minha orientadora Márcia Rique Carício pois, por meio dela, tive a oportunidade de conhecer a Educação Emocional e passar a ver questões de ordem emocional que estão explícitas no espaço educacional, além de me possibilitar o acesso a produções teóricas com inúmeras contribuições. Enfim, o acesso à Educação Emocional tem me possibilitado ser um profissional emocionalmente mais competente dentro de um processo de ação, reflexão e ação.

A todos os professores da graduação, pois com eles foram anos de convivência, acesso a conhecimentos científicos, reflexões e discussões, no sentido de que puderam me trazer consciência crítica diante de diversas questões de ordem política, social e econômica, que contrapunham uma visão ingênua. Eles foram marcantes, pois hoje não sou a mesma pessoa que ingressou no ano de 2012, no curso de licenciatura em Pedagogia.

Venho agradecer aos espaços que me acolheram e me receberam com grande satisfação para realização dos estágios supervisionados no decorrer do curso, como a

Escola Municipal Maria do Carmo da Silveira Lima, localizada na cidade de Bayeux - PB, a CREI Delegada Maria Tereza de Souza Leite, localizada em João Pessoa - PB e a Escola Estadual Carlos Gomes, localizada na cidade de Bayeux - PB. Essas instituições foram de extrema importância em meu processo de formação, pois se transformaram no laboratório da educação, através de experiências práticas; neles pude levantar diversas reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, organização, funcionamento da instituição e gestão, relacionando desta forma, a relação teoria e prática.

Aos profissionais da Escola Municipal Maria do Carmo da Silveira Lima, no qual foi escolhida como campo de pesquisa para realização deste trabalho, pois os gestores dessa escola me deram total abertura na etapa da coleta de dados e informações. Também sou eternamente grato aos participantes desta pesquisa, eles foram o eixo central da problemática levantada, e me receberam da melhor forma possível em suas residências e não apresentaram nenhuma resistência na aplicação das entrevistas.

Desde já sou grato aos examinadores dessa banca, por terem disponibilizado um pouco do seu tempo para prestigiar, discutir e avaliar as diversas questões que demanda este trabalho, dentro de um processo de ação e reflexão. Enfim, as aprendizagens são mútuas.

“A solidariedade, prática social e política, exige a construção ética de uma sociedade equânime e tem, na educação, uma prática imprescindível. A solidariedade, o respeito e o amor são conteúdos a serem aprendidos”.

Paulo Freire

SILVA, JON ENDERSON DO NASCIMENTO. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM BAYEUX - PB:** a influência das emoções no abandono da alfabetização. 2017. 80p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é conhecer a influência das emoções no processo de abandono da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), tendo enquanto objetivos específicos, analisar os fatores condicionantes relativo ao abandono; as relações afetivas constituídas em sala de aula, e ações da escola no resgate frente aos estudantes evadidos; a partir das contribuições teóricas de Rafael Bisquerra, Elisa Gonsalves, Paulo Freire, Quézia Vila Flor Furtado, Antônio R. Damásio, Juan Casassus, Jaqueline P. Ventura, Álvaro Vieira Pinto e Mirian Aparecida Ricetti, dentre outros. Optamos por trabalhar com pesquisa qualitativa de campo; na qual o instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, contendo doze questões abertas. As respostas das entrevistas foram transcritas, devido os sujeitos da pesquisa ainda não dominarem o sistema de escrita. Através dos resultados, percebemos diversos fatores que favoreceram a evasão, no entanto, a raiva e a tristeza foram as principais emoções presentes no processo de evasão. Tais emoções foram geradas, a partir de vivências em situações de fracassos no processo educativo, nos quais tivemos questões que demandaram ensino e aprendizagem até as relações constituídas em sala de aula. A pesquisa demonstrou a necessidade de um trabalho pedagógico em uma perspectiva emocional, em que a escola junto ao educador, precisam estarem atentos as propostas de trabalho implementadas em sala de aula, a fim de que o fracasso não seja um estimulador emocional competente que possa acarretar evasão.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Evasão. Educação Emocional. Emoções.

SILVA, JON ENDERSON DO NASCIMENTO. EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS AND EMOTIONAL EDUCATION IN BAYEUX - PB: the influence of emotions in the abandonment of literacy. 2017. 80p. Work of Completion of Course (TCC) in Pedagogy. Education Center. Federal University of Paraíba, 2017.

ABSTRACT

The general objective of this work is to know the influence of emotions in the process of abandoning youth and adult literacy, having as a specific objective to analyze the conditioning factors related to abandonment, the affective relationships constituted in the classroom and actions of the school in the rescue in front of the students from the theoretical contributions of Rafael Bisquerra, Elisa Gonsalves, Paulo Freire, Vila Felice Vila, Antonio R. Damasio, Juan Casassus, Jaqueline P. Ventura, Álvaro Vieira Pinto, Mirian Aparecida Ricetti and others. We chose to work with qualitative field research, in which the instrument used for data collection was a semi-structured interview containing twelve open questions, in which the answers were transcribed because the subjects of the research did not yet master the writing system. Through the results we perceive several factors that favor avoidance, however, anger and sadness were the main emotions present in the evasion process, such emotions were generated from experiences in situations of failure in the educational process, in which we had questions that they demand teaching and learning until the relationships constituted in the classroom. The research demonstrated the need for pedagogical work in an emotional perspective, in which the school with the educator, need to be attentive to the work proposals implemented in the classroom, so that failure is not a competent emotional stimulator that can lead to evasion.

Keywords: EJA. Literacy. Evasion. Emotional Education. Emotions.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EE	Educação Emocional
EEC	Estímulo Emocional Competente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Gênero dos participantes	40
Gráfico 2.	Fase da vida dos participantes	40
Gráfico 3.	Faixa etária	41
Gráfico 4.	Anos de ingresso na EJA	44
Gráfico 5.	Período de permanência na EJA	48
Gráfico 6.	Tempo de evasão	49
Gráfico 7.	Fatores da evasão apresentados nos relatos	54
Gráfico 8.	A escola procurou os alunos evadidos?	61
Gráfico 9.	Principais emoções após evasão	66
Gráfico 10.	Possíveis emoções caso houvesse retorno à escola	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Quadro histórico do IDED da EMEF Maria do Carmo da S. Lima	38
-----------	--	----

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1.	Componentes da emoção	31
Esquema 2.	Emoções básicas	31
Esquema 3.	Compreensão emocional	34

.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 UM MERGULHO NAS EMOÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	17
2.1 EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)	17
2.1.1 Construção histórica da alfabetização na EJA no Brasil	17
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EVASÃO, ALFABETIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO	22
2.2.1 Principais fatores da evasão	22
2.2.2 A Alfabetização e motivação	24
2.3 EMOCIONALIDADE: AS EMOÇÕES EM UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA	27
2.3.1 Aspectos gerais da Educação Emocional (EE)	27
2.3.2 Emoção: a harmonia dos conceitos	28
2.3.3 As Emoções: componentes e classificação	30
2.4 EDUCANDO ATRAVÉS DAS EMOÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	32
2.4.1 A Cultura da repressão em relação as emoções na escola	32
2.4.2 A sala de aula enquanto espaço de conexão emocional e aprendizagens	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	36
3.2 CAÇA AOS TESOUROS DA EJA: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4.1 INGRESSO NA EJA, PERÍODO DE PERMANÊNCIAS, TEMPO DE ABANDONO E MOTIVO(S) DA DESISTÊNCIA	44
4.2 INTEGRALIDADE: O CENÁRIO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA – SALA DE AULA	55
4.2 EMOÇÕES E EVASÃO NA EJA: EMOÇÕES ENVOLVIDAS COM MAIS INTENSIDADE	62
5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	76
ANEXOS	79

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que está inserida no processo de escolarização brasileira. Ela é destinada para jovens e adultos, que por diversos motivos não tiveram condições de dar continuidade nos estudos na idade correta. A EJA, em algumas cidades e estados brasileiros, está organizada por ciclos semestrais, nos quais os participantes cursam uma série por semestre, podendo concluir até duas séries por ano.

As diretrizes afirmam que a oferta da EJA é regular. Neste sentido, não cabe ser oferecida apenas no período noturno, embora seu acolhimento seja mais específico à noite; ela deve e pode ser proporcionada em todos os períodos enquanto ensino sequencial, evitando dessa forma uma segregação temporal.

O quadro de profissionais geralmente é composto por professores com graduação em Pedagogia para turmas de alfabetização, primeiro e segundo ciclo, e professores com formação em áreas específicas do conhecimento como: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes, para outros ciclos. Esta modalidade é comumente ofertada em escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino. No entanto, algumas instituições de iniciativa privada também realizam ofertas através de exames e supletivos.

Neste sentido as diretrizes, apontam que a educação para jovens e adultos deve ser proporcionada para aqueles que não tiveram acesso e continuidade do processo de escolarização na etapa do ensino fundamental e médio na idade correta. Ainda afirma que, para os sujeitos dessa modalidade, os sistemas de ensino devem possibilitar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, bem como seus interesses, e sua experiência de vida.

Contudo, o foco deste trabalho está direcionado para turmas de alfabetização da EJA. Sabemos que a educação para jovens e adultos no Brasil do ponto vista histórico, é iniciada através de campanhas e movimentos a fim de erradicar o analfabetismo e principalmente qualificar pessoas para mão-de-obra conforme a necessidade que demarca cada momento da História. Vale salientar que, a maioria das campanhas e movimentos sofriam diversas interferências políticas e econômicas, ou seja, representava alternâncias, tornando-as pontuais e fragmentadas. A partir disto, Ventura (2017) complementa afirmando que a identidade da EJA nos leva a vê-la bastante ampla, fragmentada, heterógena e complexa, sob o ponto de vista histórico. Contudo, vê-se diversas

experiências desenvolvidas por inúmeras iniciativas, mas norteada sob um único princípio de interesse: qualificação para o mundo competitivo do mercado de trabalho.

Outro marco importante na história da EJA, do ponto de vista legislativo é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, na qual regulamenta também uma seção específica para essa modalidade; instituindo artigos, parágrafos e incisos que contemplam o direito à educação escolarizada; oferta nas instituições públicas e suas formas de viabilizar a permanência dos alunos na escola; o currículo e a articulação com diversos espaços formais e informais que constituem a educação.

Portanto, a lei de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2015) determina que os sistemas de ensino devem ofertar educação escolar regular para jovens e adultos, adequando as características, modalidades e necessidades desse público afim de garantir o acesso e a permanência destes sujeitos, bem como, incluindo alunos na condição de trabalhadores.

Atualmente as turmas de alfabetização na EJA sofrem com diversos problemas, porém podemos destacar, em um grau de intensidade maior, o alto índice de evasão. Desse modo, é importante destacar vários fatores que podem apresentar influências em relação ao abandono nos cursos de alfabetização na rede pública de ensino; seja no âmbito da infraestrutura da escola, na organização da mesma, na forma como o professor conduz sua prática educativa ou a baixa estima dos alunos em relação a aprendizagem durante o processo de alfabetização. Desse modo, esses fatores quando não neutraliza os sujeitos, produzem um baixo rendimento escolar, ausência de confiança nas capacidades individuais e baixa estima, conduzindo dessa forma a desmotivação, diversos problemas relacionados à conduta e a evasão (RICETTI, 2015).

Nesse sentido, para investigar a influência das emoções da EJA nas turmas de alfabetização, destacaremos o importante papel que a Educação Emocional poderá exercer nesse processo, enquanto campo de conhecimento científico; dando ênfase as questões ligada as emoções, onde consequentemente podem acarretar a baixa estima em relação a aprendizagem e logo após o abandono. Sendo assim, Bisquerra (2003) defende que os objetivos da Educação Emocional, além de favorecer o bem estar social e pessoal, oportuniza o desenvolvimento das habilidades de autoconhecimento. O que torna desafiante o trabalho dos docentes que atuam com esse público.

A partir das vivências em estágios supervisionados durante a formação em pedagogia, na modalidade da EJA, foi possível identificar que grande parte das turmas de alfabetização, em determinadas escolas na cidade de Bayeux – PB, iniciam o ano letivo

com um certo número de alunos e finalizam o ciclo com outra quantidade, bem reduzida, o que podemos configurar como: evasão ou abandono.

Foi possível perceber também, em minha experiência enquanto estagiário nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, a alternância na frequência nas aulas, ou seja, alunos passam semanas sem frequentar a sala de aula. Constatei que, alguns professores desse ciclo não costumam trabalhar competências motivacionais, que podem estimular a permanência dos educandos na escola. Jovens e adultos desistem da escola, e os professores tratam isso com muita naturalidade, nenhuma ação é adotada pela equipe pedagógica. Ao encontrar alguns alunos no bairro, perguntei aos mesmos se ainda estavam frequentando a escola, e parte desses alunos informaram que não estavam. Indaguei o motivo, responderam que devido à idade não aprendiam mais, não tinham paciência para aprender e tinham outras ocupações que pretendiam priorizar no momento.

É notório a baixa estima em relação aos processos de ensino e aprendizagem, no qual é necessário que a escola, com o seu programa e a sua organização curricular possa preparar os professores para trabalhar em suas turmas com, competências ou estratégias que estimulem jovens e adultos a estarem motivados e sintam gosto em está na escola frequentando a sala de aula, enquanto um espaço de compartilhamento de saberes, experiências e construção de conhecimentos significativos. Por conseguinte, Ribeiro (2011), afirma que o ideal em um ato educativo, é que o professor consiga identificar e dar conta das diversas multiplicidades de estilos motivacionais, presentes na sala aula e, ser capaz de adaptar e reelaborar os procedimentos didáticos a toda essa multiplicidade.

Diante disto, este estudo destaca a problemática da evasão nas turmas de alfabetização no bairro Mário Andreazza, na cidade de Bayeux - PB, para tanto, apresenta como objetivo geral conhecer a influência das emoções no processo de abandono da alfabetização de jovens e adultos.

Neste sentido, destacaremos a Educação Emocional como campo de conhecimento, uma vez que a mesma trata de questões ligadas as emoções, no qual possuem fator primordial nos processos de tomadas de decisões na vida das pessoas. Diante desta problemática o trabalho busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as emoções que aparecem mais fortes nos sujeitos que abandonaram a alfabetização na EJA?

2 UM MERGULHO NAS EMOÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino recém criada sob o ponto vista legal. No entanto, a mesma já acontecia desde o período colonial no Brasil. O direito à educação para esse público foi constituído por meio de lutas e movimentos educacionais até que se tornasse lei e oferta obrigatória por parte do poder público. Destacamos a seguir alguns marcos legais que regulamentam essa modalidade.

Sob a perspectiva da legislação, conforme destaca a LDB (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos é destinada para aqueles sujeitos, que por alguma razão, não conseguiram dar prosseguimento ao processo de escolarização no período regular. Ainda afirma que, o poder público deve possibilitar não apenas o acesso a escolarização, mas também a permanência do aluno trabalhador na escola sob ações integradas e complementares.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), sob o parecer de nº 11/2000 de 2013, afirma que a idade para o ingresso nos cursos de EJA, é de quatorze anos completos para o ensino fundamental e dezessete anos para o ensino médio. Deste modo, temos na EJA a participação da juventude enquanto público a ser trabalhado, a partir disto não está restrita apenas a adultos.

Enfim, a Educação para Jovens e Adultos está interlaçada com algumas etapas da educação básica, sendo o ciclo de alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. A partir disto, a própria LDB deixa em aberto sob como poderá se organizar a educação básica, seja em séries anuais, períodos semestrais, ciclos e grupos não seriados. Geralmente algumas escolas públicas preferem organizar o ensino da EJA através de ciclos semestrais, equivalendo um tempo de seis meses para cada série, ou seja, os alunos cursam duas séries em um único ano letivo.

2.1.1 Construção histórica da alfabetização na EJA no Brasil

A alfabetização em EJA no Brasil, passou por diversos momentos de ganhos e perdas, no âmbito educacional e enquanto política de governo e pública. Portanto, falar de alfabetização para esse público, implica em retomar historicamente como sua

identidade foi sendo constituída, e a total influência das ideologias políticas que demarcaram cada década. Desse modo, trataremos aqui a história da alfabetização desde o período colonial até a contemporaneidade.

A mesma teve início no período colonial quando os Jesuítas vieram ao Brasil, no intuito de desenvolver o ensino das primeiras letras, implementando a catequese, a música e a iniciação profissional. Vale salientar que, esse tipo de educação estava destinado para os índios. Desse modo, Ricetti (2015, p. 02), destaca: “o objetivo desta educação é, sobretudo, religioso, e o método adotado é da imitação. A ação educativa e escolar constituía elemento central para impor a nova visão de mundo”

Neste sentido, podemos perceber como estava organizada à princípio a educação para jovens e adultos que demarca esse período histórico, ou seja, uma educação baseada nos ideais da igreja e dos colonos, desconsiderando as experiências daquele grupo ou comunidade tribal.

No período do império buscou-se a necessidade de estabelecer a escola enquanto instituição pública e gratuita. Logo, o governo junto às reformas, criou os cursos noturnos para adultos e analfabetos em escolas públicas de instrução primária na corte, no entanto, essa política não incluía todos os cidadãos da época. Portanto, embora o império tenha de fato estabelecido uma política de governo para sujeitos adultos e em uma condição de analfabetos, a mesma ainda podia ser considerada excludente e insuficiente, pois nem toda a população acessava aquele espaço educativo (RICETTI, 2015).

Ainda sobre as taxas de analfabetismo durante a década de oitenta e início dos anos noventas, era de fato um agravante, pois Vieira (2011, apud RICETTI, 2015) afirma que percentuais variavam em uma escala decrescente de 85% em 1890 e 75% em 1900. Contudo, este último permaneceu até 1920.

Neste sentido, podemos perceber a necessidade que se tinha em promover uma política eficaz que contemplasse todos os sujeitos na condição de analfabetos naquele período. Vale destacar que, não era interesse para o governo daquela época, uma vez que, a educação ainda era privilégio destinadas as elites. Desse modo, (RICETTI, 2015, p. 3) afirma: “A educação para o povo não é uma preocupação do poder público, sendo ainda privilégio de muitos poucos”.

Outra conquista, em uma perspectiva política está sob os moldes da república, após a consolidação da constituição de 1934, no qual no artigo 150 estabelece que, a educação seja direito de todos e dever do estado e da família, sendo estendida para adultos

de forma gratuita e de frequência obrigatória, ou seja, a EJA neste sentido, passa a ser contemplada no ponto de vista do acesso.

Com o crescimento econômico que ocorria no Brasil, a necessidade em contratar mão-de-obra qualificada, devido à expansão nos setores de produção e o alto índice de sujeitos analfabetos, surge em 1947 com a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), atendendo os pedidos da Organização Nacional das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO). Esse tipo de formação ocorria em três meses, dividindo-se em curso primário na primeira etapa e a segunda etapa eram ações direcionadas para a formação profissional. Em 1952, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual atendia a população rural, tendo grande influência no nordeste brasileiro. Este programa de alfabetização, visava a mesma organização da CEAA, porém ela veio substituir a primeira. Por isso, Ventura (2017, p. 5), destaca:

Na prática, ocorria uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois de sete meses; no período de seguinte as ações voltavam-se para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Pretendia estimular o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que supostamente poderia promover a melhoria das condições de vida da produção.

Vale salientar que, as campanhas mencionadas estavam inseridas em um contexto político de democratização, ou seja, de ampliação ao número de eleitores. Logo, a educação de jovens e adultos, na perspectiva de alfabetização, não objetivava apenas “erradicar” o analfabetismo, mas tornar essa etapa do processo de escolarização como um exercício de cidadania à vida cívica. Desse modo, destacamos Ventura (2017), quando afirma que, alfabetização para jovens e adultos, mediante as duas campanhas, foram insuficientes, pois se tratava de preparar sujeitos em uma lógica profissional, ou seja, sua inserção nas fábricas e produzir eleitores aprendendo apenas em grafar seu próprio nome.

Em 1960, a EJA ganha uma nova concepção de educação, em que surgiram teses, que definiam a educação para adultos como um instrumento de transformação social. Nesse período, é importante destacar o rompimento de uma cultura dominante e soberana, daí surge então a valorização da cultura popular enquanto ferramenta de emancipação. Ventura (2017, p. 5), destaca: “iniciou-se um processo educativo, que já não considerava a cultura dominante, como única, e a cultura dos dominados foi, gradativamente, ganhando expressão sob o termo da cultura popular”.

Nesse contexto, destacamos a importante influência dos ideais de Paulo Freire, quando defende que não bastava apenas ensinar a ler e a escrever, mas que é preciso, acima de tudo, proporcionar libertação, através de práticas educativas que explorem a conscientização através de situações e questões problematizadoras (FREIRE, 2006).

Ventura (2017) afirma que, com a participação das massas na vida política alguns grupos e movimentos ganharam força, quando defendiam a educação enquanto instrumento de mudança e transformação na organização social, objetivando construir uma formação para adultos na base da conscientização acerca dos problemas que a população vivenciava.

Contudo, Paulo Freire deixou seu legado na constituição de diversos espaços que desenvolviam formas de educação como: a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; As 40 horas em Angicos no Rio Grande do Norte, e o Programa Nacional de Alfabetização. Neste sentido, é inegável também tamanha contribuição com a criação do seu método nos processos de alfabetização. Dessa forma, Ventura (2017, p. 11) complementa:

Todos esses movimentos, pelo fato de terem assumido um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, e por terem orientado sua ação educativa para uma renovação política, representam uma proposta qualitativamente diferente das campanhas e mobilização promovidas no início da década 1950, das campanhas e movimentos do pós 1964, [...]. Isso porque eles entendiam que a educação e a cultura popular, como canais de conscientização, exerciam um papel central na transformação da sociedade.

Portanto, cabe afirmar que a década de sessenta não foi apenas um período de mudanças, pois a História nos conta que em 1964 surge o golpe civil militar, no qual é instituído no Brasil uma ditadura pelos militares, ao assumirem o governo. Entretanto, todas as ideias freirianas foram proibidas, vários materiais utilizados nas campanhas de alfabetização foram destruídos e extintos, líderes foram perseguidos e sofreram diversos tipos de violência.

Por isso, Ventura (2017, p. 12) afirma:

[...] outras experiências de educação popular, que vinham sendo desenvolvidas desde 1960, foram objeto de crítica dos defensores da ordem político-social instalada, e quase todas foram extintas, reprimidas com o regime político de ditadura civil-militar.

Na década de 1970, ainda sob o regime de ditadura militar, o plano Nacional de Alfabetização foi extinto, e substituído pela Cruzada de Ação Básica Cristã. Também conhecida como Cruzada ABC. Ainda nessa época, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava a preparação da pessoa humana para a aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo, privilegiando pessoas de quinze a trinta anos de idade. Nesta perspectiva Ricetti (2015, p. 55) destaca: “criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRAL, sem, no entanto, atingir um nível aceitável de alfabetização ou letramento”.

O Mobral estava organizado através dos municípios quem eram responsáveis pela execução do programa, centralizado em diversos materiais didáticos, supervisão e orientação didática. Conforme Ventura (2017) afirma, o movimento buscou assemelhar-se as concepções freirianas, no entanto, a dimensão da alfabetização era esvaziada a dimensão problematizadora. Portanto, foi copiado as ações didáticas do método Paulo Freire, porém não enquanto prática de liberdade, mas fundamentado na ordem vigente.

Em 1985 foi extinto o Mobral. A partir disso, Ventura (2017) alega que isso ocorreu devido a insuficiência nos índices de analfabetos; logo, esse programa transformou-se na Fundação Educar, o qual tinha responsabilidade e apoio técnico e financeiro, já que as prefeituras e as outras instituições estavam sob o domínio da oferta da educação para jovens e adultos. Com toda precariedade da Fundação Educar, em 1990 Fernando Collor de Melo, como Presidente do Brasil, finaliza essa organização.

A década de noventa é marcada por uma crise para a educação de jovens e adultos. Ventura (2017), aponta que algumas ações que contemplavam a alfabetização para a EJA foram suspensas durante o governo Collor, foram mantidas apenas a educação para o mundo do trabalho. Surge a LDB 9394/96, que reserva um espaço na legislação para jovens e adultos, entretanto, predominando o ensino enquanto cursos e exames supletivos.

Ainda nesse período é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual previa mobilizar as secretarias municipais, estaduais e nacionais, estabelecendo ações de alfabetização. Contudo, o governo buscava convênios, repassando fundos, sem o menor controle orçamentário dos recursos. Ventura (2017, p. 19) apresenta:

[...] o PNAC, promoveu mais alarde do que ações concretas, morrendo antes mesmo do seu efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político, tendo simplesmente caído no esquecimento. [...] como consequência, promoveu cortes do orçamento destinado a esta modalidade e reduziu sua importância na hierarquia interna do Ministério.

Adentrando nos anos 2000, temos a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) pelo MEC, no qual estados e municípios são responsáveis pela oferta, bem como, seleção de alfabetizadores, formadores, coordenação, supervisão e espaços para funcionamento das aulas. Contudo, o Ministério da Educação assume apoio técnico e financeiro para execução desse programa. Na realidade, o Brasil Alfabetizado foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo que, 90% localizavam-se na região Nordeste (Brasil, 2003). Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

Com base na trajetória histórica apresentada, podemos considerar que o processo de constituição da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos refletiu as diversas políticas de governo para esse público e que, de fato, isto foi importante e necessário durante cada período histórico; entretanto, os programas foram insuficientes, pois, todos demonstraram que eram ações pontuais, fragmentadas, no sentido de que não atendia as demandas específicas para essas pessoas.

Portanto, não houve historicamente e não há uma política de alfabetização contínua no âmbito do Brasil, ou seja, percebemos que, assim que se concluía um determinado mandato de governo, os programas eram finalizados e criados novos programas com outras perspectivas políticas, econômicas e sociais, tornando essa formação sempre precária e fragilizada, com um único direcionamento que era o mundo do trabalho. Este talvez tenha sido um dos problemas porque o Brasil ainda não conseguiu erradicar o índice de analfabetismo.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EVASÃO, ALFABETIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO

2.2.1 Principais fatores da evasão

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos tem vivenciado diversos problemas, no entanto, iremos evidenciar a relação de abandono em que podemos definir como evasão, enquanto peso maior nesta modalidade de ensino. As turmas de alfabetização no qual iremos nos debruçar, tem passado por tal problemática. Todavia, são vários fatores que podem influenciar os alunos a abandonarem esse processo de escolarização.

Pensar em evasão, implica em refletirmos como se dá este processo até chegar ao abandono. A partir das minhas experiências enquanto estagiário, pude perceber que a quantidade de alunos nas salas de aulas geralmente são alternadas conforme os dias da semana. Neste sentido, existe alunos que passam entre duas a três semanas sem comparecer as aulas, ou vem apenas uma vez ao mês. Portanto, podemos denominar esta etapa de infrequência, ou seja, a alternância da presença nas aulas. Partindo deste pressuposto, surgem os motivos e razões que podem ter relações de ordem pessoal até os mesmos decidirem não mais ir para escola.

De acordo com a experiência citada acima, Campos (2003), aponta que se faz necessário o conhecimento do fenômeno da infrequência como uma variável que pode ocasionar a inviabilidade dos cursos e programas para esse público, bem como os motivos que levam esses jovens e adultos a serem infrequentes. Faz-se importante, também, identificar e levar em consideração em que medida as expectativas trazidas por esses alunos vão ao encontro do compromisso de se manterem frequentes.

Podemos elencar uma série de fatores ou motivos que fazem com que essas pessoas se evadam da escola como: incompatibilidade no horário do trabalho, reprovação, ausência de motivação, cansaço físico e mental, problemas nas relações coletivas que incluem professores, gestores escolares e colegas de turma e dificuldades de aprendizagens, entre outros. Como bem ressalta Ricetti (2015), a evasão não é um problema restrito apenas a educação de jovens e adultos, mas que tem tido destaque no ensino fundamental, médio e ensino superior, entretanto, para superar essa problemática é necessário assumir um trabalho em parcerias entre governo, escola e sociedade.

Quando abordamos a evasão nas turmas de alfabetização, nos reportamos a sujeitos sob a condição de analfabetos ou em processo de alfabetização. Logo, quando o sistema público, seja na esfera municipal ou estadual, não trata a problemática da evasão com responsabilidade e comprometimento, temos então dois problemas, sendo o primeiro manter pessoas nos índices do analfabetismo e o segundo naturalizar a evasão como fenômeno comum na educação. No entanto, erradicar o analfabetismo é uma diretriz e uma meta segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014, p. 68):

Meta 9 – elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três virgula por cento até 2015 e erradicar até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Diante disto, vemos no documento a importância e a necessidade de erradicar o analfabetismo, uma vez que este é produzido na sociedade, não podendo ser considerado como algo patológico, já originado no indivíduo. Portanto, tratar a evasão nas turmas de alfabetização na EJA significa, possibilitar não apenas a permanência na escola, mas dar prosseguimento ao processo de escolarização.

Em suma, superar a evasão na educação de jovens e adultos na rede pública de ensino requer um trabalho em parcerias, que pode ser estabelecido entre diversos atores da educação, desde as políticas educacionais passando pela gestão da escola até o porteiro. Isto implica em um trabalho planejado, sistematizado e reavaliado entre todos, pois neste sentido, o professor sozinho não dará conta desta demanda. Contudo, a responsabilidade política não pode ser restrita a ação governamental.

Pinto (2010, p. 97-98), contribui destacando:

Para combater ou “erradicar” o analfabetismo, o que propõem é ação governamental levada a cabo por meio de “campanhas”, que a consciência ingênua concebe sempre de forma inadequada. [...] não deve haver “campanhas” contra o analfabetismo (que partem do conceito de analfabeto como “inimigo” ou o “infiel”), mas deveria haver apenas a ação normal, constante e intensa do poder público para dar instrução aos iletrados, dentro de um programa de governo que começaria por atuar sobre as causas sociais do analfabetismo, as quais se resumem no grau de atraso do desenvolvimento econômico da sociedade e a ausência de real soberania nacional.

O autor defende o analfabetismo enquanto realidade sociológica, um problema não presente na biologia dos indivíduos, mas algo que é produzido dentro de uma sociedade pautada nas desigualdades do ponto de vista do acesso, permanência e aprendizagens referente ao processo de escolarização.

2.2.2 A Alfabetização e motivação

Falar em alfabetização na educação para jovens e adultos, precisamos antes de tudo, compreender o conceito deste processo educativo. A alfabetização no contexto atual tem ganhado outras dimensões que vão além de definições tradicionais. Portanto, alfabetizar é ir além de possibilitar a aquisição do código linguístico, é dar suporte para que os sujeitos deste processo possam ter autonomia utilizando a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais. Destacamos a contribuição de Silva (2013, p. 1-2):

Esta compreensão acerca do conceito de alfabetização impõe ao alfabetizador o desafio de não se preocupar apenas com o ato técnico da codificação e decodificação de sílabas ou de palavras isoladas, sugere também o cuidado de se fazer isso, mas envolvendo os alfabetizados em práticas sociais que os façam utilizar essa codificação e decodificação de símbolos e de palavras nas mais diversas combinações semânticas e usos, num exercício que amplie o seu grau de letramento.

No contexto atual, é importante reconhecer que a alfabetização, em uma concepção restrita, tornou-se insuficiente, pois não basta primeiro ensinar a ler e a escrever para depois utilizar o código alfabético na sua vivência cotidiana, é necessário que os dois processos ocorram de forma simultânea. Para tanto, a alfabetização deve ser desenvolvida no contexto de letramento, uma vez que o primeiro refere-se a aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita, e o segundo é a interação da leitura e escrita através das práticas reais e sociais em seu dia-a-dia. Soares (2013, p. 16) afirma: “[...] não se trata de primeiro a ler e escrever para só depois usar a leitura e escrita, mas aprende-se a ler e escrever por meio do uso da leitura em práticas reais de interação com a escrita”.

A alfabetização, na perspectiva da EJA, tem se tornado um desafio para os professores que trabalham com esse ciclo, pois os anseios são diversos por parte dos alfabetizados e, quando os objetivos não são atingidos, muitos deles se evadem desmotivados e com sentimento de frustração. A partir disto, precisamos enquanto educadores dar sentido as práticas pedagógicas de alfabetização para que, de fato, haja permanência desse público nas salas de aula.

Reafirmamos que, para superar a evasão é necessário um trabalho coletivo. No entanto, sabemos o quanto é importante o papel do professor/alfabetizador neste processo, pois ele está em contato direto com os alfabetizados todos os dias. Isto implica dizer que, ao mesmo tempo, o professor está em constantes reavaliações de sua prática educativa em relação as metodologias, estratégias e com o relacionamento social com os alunos da turma, a fim de que cada sujeito ali presente possa ser contemplado de acordo com suas necessidades, potencializando o que cada um almeja enquanto metas e objetivos.

Sabemos que o público da EJA, possui suas peculiaridades, e isto exige cada vez mais do educador a necessidade de valorizar a presença de cada um na sala de aula; reconhecer as diversas experiências que cada um carrega, devido possuir extensa relação com os conhecimentos a serem construídos no processo educativo. Contudo, para que jovens e adultos retomem a escola, existem elementos que os movem, e esses anseios

precisam ser trabalhados e valorizados pelo alfabetizador através do que podemos denominar de “motivação”.

Podemos conceituar motivação a partir de uma perspectiva pedagógica, afirmando que se trata de uma força interior que move cada indivíduo através de comportamentos, para alcançar diversos ideais que estão ligados a construção de conhecimentos escolares e também não escolares. Neste sentido, corrobora Ricetti (2015, p. 113) afirmando:

Portanto, subtede-se que a motivação seja um impulso que vem de dentro, isto é, suas fontes de energias são geradas no interior de cada pessoa. Atualmente muitos autores se referem a importância das fontes internas de energia motivacional, deixando tácito de que nada se pode fazer para conseguir motivar uma pessoa a não ser que ela mesma esteja envolvida, de forma espontânea no processo.

Para o trabalho com jovens e adultos é importante manter a motivação sempre acesa, pois deste modo, o desejo, a vontade de prosseguir com o processo de escolarização ganha sentido. A partir desta perspectiva os atos motivacionais possuem total influência nas relações em sala de aula, cabendo ao educador propiciar diversas ações que estimulem os seus educandos. Vale salientar que, estas ações podem e devem ser construídas pelo corpo de docentes de forma coletiva ou individual, já que cada professor vivencia realidades em contextos diferentes. Ribeiro (2011) destaca que a força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não apenas pelo fato da própria estratégia, mas da interação dela com as características individuais dos alunos, ou seja, com os seus estilos motivacionais e cognitivos.

Enquanto educadores, precisamos compreender as diversas formas que podem ser apresentada a motivação. Deste modo, Ricetti (2015, p. 125) classifica:

1. As que apelam para a compreensão ou que dão informação a respeito da tarefa a ser aprendida e da sua realização;
2. As que apelam diretamente para as emoções, usualmente por meio de elogios, prêmios e êxitos, ou por meio de reprimendas e fracassos;
3. As que geram através dos contatos dos alunos com os seus pares. As linhas de separação dessas formas são fluídas, e é possível que todas elas tenham um componente emocional.

É relevante considerarmos dois tipos de motivação que constantemente vemos na escola de um modo geral. Sendo a primeira motivação intrínseca e a segunda extrínseca. Podemos definir intrínseca aquela que está ligada a fatores condicionantes e elementos

internos do indivíduo. Conceituamos extrínseca aquela que está em uma dimensão fora do indivíduo, ou seja, externa, no sentido de receber algo em troca.

Em suma, Tapia; Fita (1999, apud RICCETTI, 2015) alerta para que a forma de motivação usada necessita está ligada com os estilos motivacionais que atuam em contextos paralelos da vida real, já que a motivação tanto pode estar presente em interesses já existentes do aluno, quanto em novos interesses construídos pelo educador criativo.

Ainda sob as contribuições de Ribeiro (2011), quando menciona que o ideal seria no ato educativo o professor levar em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes nas salas de aula e ter a capacidade e habilidade de adaptar as características dos procedimentos didáticos-pedagógicos a essas multiplicidades.

2.3 EMOCIONALIDADE: AS EMOÇÕES EM UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA

2.3.1 Aspectos gerais da Educação Emocional (EE)

As emoções estão presentes em todos os momentos de nossa vida e podemos senti-las em diversos espaços do nosso cotidiano. As emoções estão presentes, no seio da família (casa), trabalho, clubes, universidades, associações e entre outros, enfim estamos a todo momento vivendo as emoções nas diversas relações. Dito isto, Casassus (2009) aponta que, o processo de socialização das emoções inicia-se com a família e vai se perpetuando no bairro, na escola, e nas diversas instituições e situações que demanda relações sociais.

Partindo deste pressuposto, no campo da Educação não é diferente. Podemos viver as emoções em diversos espaços onde ocorre processos de ensino e aprendizagem, seja nas creches, escolas, faculdades, universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs). Vale salientar que, as emoções são sentidas por todos os sujeitos que atuam nesses espaços sem nenhuma exceção. Contudo, Bisquerra (2003, p. 27) define: “La educación es um processo caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales [...]”.

A Educação Emocional então, passa a ser compreendida enquanto processo contínuo que se constitui ao longo da vida. Sua finalidade está voltada ao bem-estar subjetivo de cada pessoa. Portanto, para compreendermos a Educação Emocional precisamos identificar os elementos que a mesma compõe.

A partir disto, Gonsalves (2015b) aponta que a educação emocional é um processo no qual presume uma formação vivencial aliada de dois outros processos; sendo o primeiro a emoção e o segundo a cognição. Levando em consideração a dimensão cultural, pois as emoções fazem parte de valores, costumes e tradições, em uma perspectiva histórica de temporalidade envolvendo passado, presente e futuro. A autora ainda destaca a necessidade do autoconhecimento em um processo de ação consciente em relação a diversas questões pertinentes ao universo emocional, que poderão possibilitar a mudança nas ações, posturas, formas de aprender, sentir e agir proporcionando bem-estar.

Conforme contribuição da autora acima, pensar em Educação Emocional na perspectiva do conceito, implica refletir em categorias chaves como: formação ao longo da vida, ou seja, processo contínuo; emoção; cognição; cultura, e autoconhecimento, para deste modo, contribuir no desenvolvimento de habilidades que emergem o bem-estar pessoal e social das pessoas.

Por fim, Bisquerra (2003, p. 27) afirma:

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente que deve estar presente ao longo de todo o currículo acadêmico e na formação permanente durante toda a vida. A educação emocional tem um enfoque do ciclo vital, pois propõe oportunizar o desenvolvimento humano no aspecto pessoal e social (tradução nossa).

A partir das considerações do autor, podemos ver o quanto a Educação Emocional é necessária e está presente em nossas vidas, nos espaços no qual estamos inseridos em nosso cotidiano, compartilhando relações e vivendo emoções. A partir dela é que podemos viver as emoções de forma agradável dentro de um processo de autoconsciência.

2.3.2 Emoção: a harmonia dos conceitos

As emoções, conforme já mencionamos, estão presentes em todos os momentos de nossa vida. Elas são extremamente importantes ao serem vivenciadas. No entanto, é necessário saber equilibrá-las, no sentido de promover o bem-estar pessoal e social.

Conceituar emoção significa nos debruçarmos sobre as diversas correntes de pensamentos que a definem. Nesta perspectiva, destacamos a seguir algumas concepções que possibilitarão compreendermos o que, de fato, é uma emoção.

Bisquerra (2003), afirma que emoção é um estado de complexo do organismo, causado por uma perturbação ou excitação que predispõe um resposta organizada,

gerando desta forma respostas relacionadas a um acontecimento em uma dimensão interna ou externa.

O mesmo autor, afirma:

Para poder hablar de educación emocional necesitamos saber qué es una emoción y que implicaciones para la práctica se derivan de este concepto. Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El *neocortex* interpreta la información (BISQUERRA, 2003, p. 12).

A palavra emoção, vem do latim “movere”, que significa mover para fora, ou seja, externalizar. Nesta compreensão, Aguerre (2009, apud GONSALVES, 2015), corrobora alegando a definição da etimologia da palavra, quando nos remete a ação corporal que está voltada para os fatores de ordem fisiológicas como: sudorese; produção salivar; tensão arterial; aumento no ritmo cardíaco e respiratório, e temperatura do corpo.

Gonsalves (2015a, p. 30), também define:

Podemos afirmar que a emoção propriamente dita é uma série de respostas químicas e neurais que formam um padrão específico quando o cérebro normal detecta um estímulo. Mediante o estímulo – que pode ser um objeto ou acontecimento cuja presença é real ou lembrada – desencadeia-se um processo emocional, gerando respostas automáticas.

A mesma autora, também afirma que:

A emoção é uma reação. A ideia de reação significa algo que se manifesta em um corpo pela ação feita por algo que lhe é exterior. Reação é a resposta a um estímulo, a uma ação provocada por um agente. Por sua vez, a ação é o que acontece mediante uma iniciativa, não é uma resposta a uma provocação (GONSALVES, 2017, p. 17-18).

Lima (2015, apud DAMÁSIO, 2011, p. 35) a este respeito, define que

As emoções são ações ou movimentos, muito deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu, mas podem se tornar visíveis com sondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais, sanguíneos ou de padrões de ondas eletrofisiológicas.

Diante dos conceitos apresentados pelos autores citados, podemos chegar a síntese de que a emoção é uma resposta individual, subjetiva, física e comportamental que produz

elementos biológicos, fisiológicos e neuronais a partir de um acontecimento vivenciado no tempo passado ou presente.

2.3.3 As Emoções: componentes e classificação

Como já foi mencionado, as emoções permeiam a vida e o cotidiano das pessoas; elas podem ser diversas, desde as que geram bem-estar e sensações agradáveis até as que geram mal-estar ou estímulos desagradáveis.

Partindo desta perspectiva, as emoções possuem dimensões que as fazem se constituírem. Deste modo, iremos destacar três, sendo a primeira o componente neurofisiológico, a segunda o comportamental e a última o cognitivo. Vejamos a seguir.

Sobre o componente neurofisiológico Bisquerra (2003, p. 13), destaca que: “manifesta em respostas como taquicardia, sudorese, vasoconstrição, hipertensão, rubor, secura na boca, mudanças neurotransmissoras, secreção hormonal, respiração, etc. Tudo isso são respostas involuntárias, que o sujeito não pode controlar” (tradução nossa).

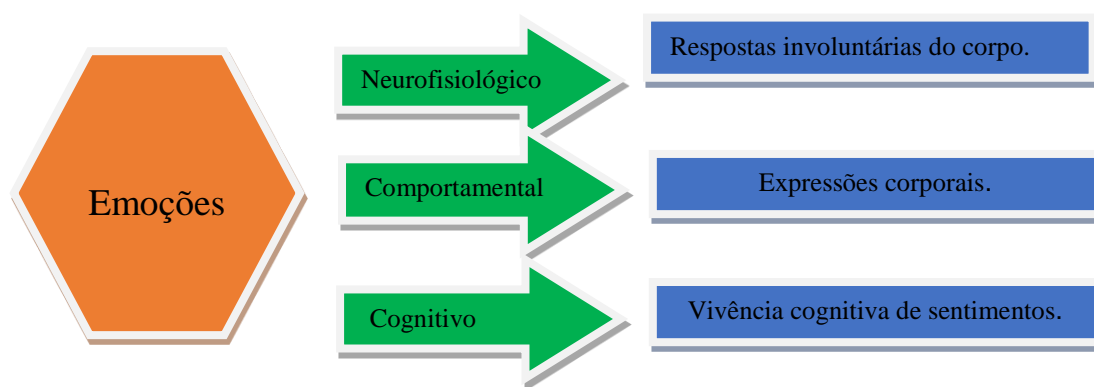
A dimensão comportamental está relacionada as expressões que envolve elementos do corpo. Para isto, Gonsalves (2015a, p. 32) corrobora dizendo: “A dimensão comportamental diz respeito a expressões corporais como tom de voz, movimentos do corpo, ritmo, dentro outros”. Sob o mesmo ponto de vista, Bisquerra (2003), também conclui que, o componente comportamental está relacionado aos tipos de emoções que o indivíduo está experimentando, ou seja, as expressões faciais, a linguagem verbal, o tom de voz, o volume, o ritmo e os movimentos do corpo; apontam sinais de precisão sobre o estado emocional.

O componente cognitivo é definido a partir das experiências individuais, ou seja, diz respeito a vivência cognitiva, que pode ser denominado de sentimentos, permitindo o rotulo da emoção através da linguagem. Desse modo, o mesmo autor acima destaca:

O componente cognitivo ou vivência subjetiva é o que vocês denomina sentimento. Sentimos medo, angustia, raiva e muitas emoções. Para distinguir o componente neurofisiológico e cognitivo, para vocês usar o termo emoção, em sentido restrito, para descobrir o estado corporal (é para dizer, o estado emocional), e reserva o termo sentimento para aludir o sentimento consciente (cognitivo). (BISQUERRA, 2003, p. 13) (tradução nossa).

Sintetizamos os componentes das emoções de acordo com o esquema 1 abaixo:

Esquema 1 – Componentes da emoção

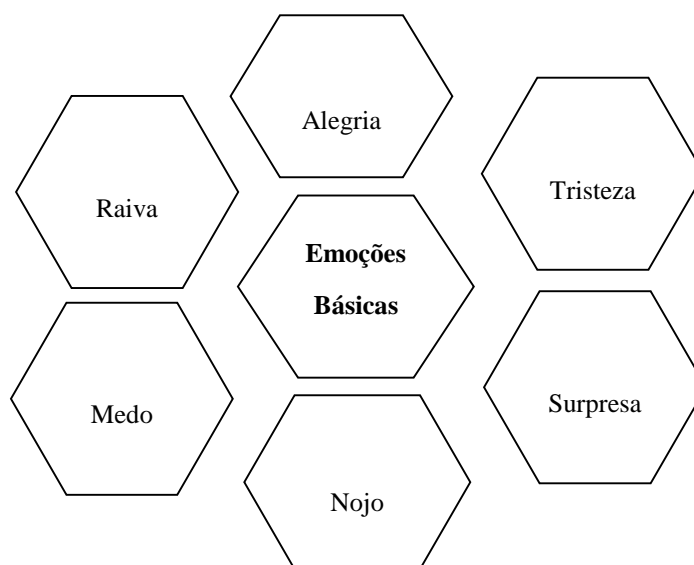


Fonte: criado pelo autor, 2017.

Assim como a emoção possui uma composição, do mesmo modo ela pode ser de diversos tipos e estão organizadas por uma classificação. Alguns autores que escrevem sobre emoções, dividem para que haja distinção entre as mesmas. Sendo assim, Damásio (2011) trabalha com as categorias que denominou emoções primárias, sociais e de fundo.

As emoções primárias (básicas), são aquelas que consideramos inatas, sendo pré-organizadas, não sendo passíveis à aprendizagens. São comuns a todos os indivíduos, podendo ser consideradas universais. Então, Gonsalves e Lima (2015, p. 10), aponta: “Seis emoções são consideradas primárias: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa”. A mesma autora apresenta o seguinte esquema (Esquema 2) sobre as emoções básicas:

Esquema 2 - Emoções básicas



Fonte: Gonsalves (2017, p. 67).

As emoções secundárias (sociais) são aquelas que estão ligadas ao processo de desenvolvimento da socialização da capacidade cognitiva do indivíduo. Portanto, as emoções sociais dependem de elementos que são advindos da cultura. A partir disto, “São emoções que variam amplamente com a experiência prévia e com a época em que o indivíduo está inserido” (GONSALVES; LIMA 2015, p. 10). A mesma autora destaca as emoções secundárias como culpa, vergonha, simpatia, compaixão, embaraço, orgulho, inveja, gratidão, admiração, espanto, indignação, etc.

Por fim as emoções de fundo, podendo também ser denominadas de autoconscientes ou auto avaliativas diz respeito aquelas que expressam bem-estar, mal-estar, gerando calma ou tensão. Elas produzem processos físicos e mentais que levam ao organismo a determinados estados como: fadiga, energia, ansiedade ou apreensão.

Contudo, Gonsalves (2017, p. 73-74), apresenta a seguinte contribuição:

Nos últimos anos tem-se agrupado a culpa, a vergonha e o orgulho, denominando-as como emoções autoconscientes. Isto ocorre porque tais emoções possuem um traço específicos, que diz respeito à produção de uma valoração positiva ou negativa de si mesmo com relação a um conjunto de critérios acerca do que julga mais adequado ou não, em diferentes âmbitos.

Portanto, ao vermos os diversos tipos de emoções podemos afirmar que, as emoções são diversas, algumas são geradas por estímulos que geram prazer, bem-estar pessoal e social e outras produzidas por contextos cotidianos que levam ao mal-estar ou apatia. Partindo desta perspectiva, não cabe a nós julgarmos emoções enquanto positivas ou negativas, mas aceitarmos que, todas as emoções são válidas e precisam ser vividas, não reprimidas, pois elas possuem a função adaptativa sob o ponto de vista neurofisiológico, conforme destaca Gonsalves (2017).

2.4 EDUCANDO ATRAVÉS DAS EMOÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

2.4.1 A Cultura da repressão em relação as emoções na escola

Historicamente somos ensinados a reprimir as emoções em alguns espaços no qual circulamos em nosso cotidiano, e a escola tem sido um destes locais onde expressar as emoções é alvo de represálias. Contudo, é importante compreender o papel que a cultura possui neste processo de repressão.

Diante disto, a expressão emocional passa a ser ditada por regras, valores e costumes que são transmitidos de geração para geração. Como por exemplo, o dito popular de que “homem não chora”; a partir disto, tal prática cultural leva os sujeitos do sexo masculino, desde criança, a sentirem vergonha de apresentar sentimentos e emoções.

A partir do exposto, Casassus (2009, p. 197) afirma:

[...] a expressão emocional é regulada por normas e regras que definem o que é permitido expressar, como e em que circunstâncias. Mas apesar da expressão facial das emoções ser similar em todos os seres humanos, a relação com a expressão emocional não é igual em todos os lugares, variando entre as culturas.

Desse modo, vemos o quanto os valores culturais, as regras e as normas estão presentes na vida das pessoas, sendo também reproduzidos no âmbito da escola, no qual os sujeitos vão internalizando os papéis sociais. É neste sentido, que a expressão emocional é produzida conforme o que é e o que não é permitido externalizar dentro deste espaço. O autor citado defende:

A medida que nos conformamos com os papéis que nos são atribuídos, vamos perdendo contato com nossa autenticidade e com nós mesmos. Nesse processo, assumimos as emoções que surgem das condutas definidas socialmente para os diversos papéis e, assim pouco a pouco, vamos perdendo contato consciente com nossas próprias emoções (CASASSUS, 2009, p. 198).

A escola do século do XIX, conforme alega Casassus (2009), defendia uma educação antiemocional, onde prevalecia uma prática pedagógica voltada para o ser racional e intelectual, e tudo que fosse relacionado a dimensão emocional estava descartado. Deste modo, percebemos o quanto isso foi se constituindo enquanto cultura, pois no contexto atual diversas escolas ainda reproduzem os moldes do século retrasado, desprezando e retirando as emoções do processo educativo.

O mesmo autor descreve que, uma escola antiemocional, pautada nas ideias do século XIX, é controladora; pois, para os alunos obterem conhecimentos e aprendizagens é necessário dominar todo o seu espaço, evitando toda e qualquer distração. Logo, o lema é controlar o que os sujeitos devem pensar, o que devem ou não fazer, estabelecendo tempo, mente, corpo e, por conseguinte, controlar as emoções.

Partindo deste ideal, o corpo docente passa a exercer papel de detentores do saber e os estudantes ocupando a posição dos que não sabem. Alunos que não entram neste

modelo de educação, passam então a receber rótulos de alunos problemáticos, como sequência agem sob penas e castigos. Uma instituição que nega as emoções é uma escola antiemocional onde vigora a dominação e a submissão (CASASSUS, 2009).

2.4.2 A sala de aula enquanto espaço de conexão emocional e aprendizagens

A escola é uma organização pedagógica, social, política e também emocional, pois as emoções estão nas pessoas que ali estão presentes, sendo alunos, funcionários, pais, professores e gestores. Uma escola que valoriza, prioriza as emoções em seu espaço podemos chamá-la de escola emocional. Casassus (2009, p. 203) define “[...] é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções”.

O autor alega que, é uma instituição que valoriza e reconhece que o mundo das emoções é o motor no qual ocorrem as interações que conduzem sua finalidade. Deste modo, é concebida à educação um processo que resulta em relações entre professores, alunos e os demais sujeitos da escola, e tais interações são baseadas em uma perspectiva emocional.

Do mesmo modo, as interações acontecem na sala de aula, na relação professor e aluno sendo mediadas pelas emoções. Portanto, as aprendizagens são frutos de uma relação emocional. Podemos descrever a compreensão emocional em sala de aula a partir dos sujeitos alunos e professores da seguinte forma (Esquema 3):

Esquema 3 - Compreensão emocional



Fonte: criado pelo autor, 2017.

Quando falamos de interação no espaço da sala de aula, não estamos nos referindo a qualquer tipo de relacionamento, mas aquele que resulta em aprendizagens significativas através de diálogo e do respeito mútuo. A partir disto, Casassus (2009) escreve que existem três variáveis compostas no clima emocional em sala de aula, sendo a primeira, o vínculo que é estabelecido entre professor e aluno; a segunda está ligada ao vínculo de alunos entre si, e a terceira resulta no clima que surge das duas primeiras variáveis.

Partindo desta perspectiva, afirmamos que o clima emocional é um dos principais elementos que podem explicar as variações que existem no rendimento dos alunos. Sendo assim, no eixo aprendizagem, o mais importante é identificar o tipo de conexão emocional que existe entre docentes e discentes.

No âmbito da aprendizagem, os estudantes aprendem não apenas porque gostam de determinados conteúdos, é necessário que exista uma conexão entre os mesmos, ou seja, o conteúdo da matéria e o professor, que medeia essa relação, é um processo de via de mão dupla; as aprendizagens ocorrem através das interações. Enfatizando isto, Ricetti (2015, p. 104) contribui:

Isto significa que o aprendizado será sempre mediado socialmente e que os papéis do ensino e do professor são muito importantes, cabendo a escola organizar o processo a partir das motivações do próprio aluno.

Nesta dimensão, percebemos o importante papel que o professor possui na condução da sua prática pedagógica. Casassus (2009, p. 209), também corrobora afirmando:

Quando os alunos se sentem respeitados – diferentemente da espiral negativa que acontece que acontece na escola antiemocional -, inicia-se uma espiral nutritiva: eles se sentem aceitos, o que os deixa relaxados e, com isso, se sentem confiantes. [...] sentem-se seguros, e isso reduz o medo, o que lhes permite ser mais como são na sua originalidade e poder abrir para a participação em classe sem temor de cometer erros.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, pois foram analisados, por meio das experiências dos participantes, os fenômenos de natureza emocional acerca da problemática abordada. Lakatos e Marconi (2009) corroboram alegando que, uma pesquisa de campo é aquela utilizada para identificar ou confirmar informações e conhecimentos na observação de fatos ou fenômenos, na qual se procura diversas respostas e a relação entre eles.

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, levando em consideração a problemática abordada, na qual buscamos compreender a influência das emoções na decisão em abandonar o curso de alfabetização na EJA. Portanto, Assis (2017, p.14) descreve:

Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais. Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto, é um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não podem ser traduzidas em números.

Podemos classificar a pesquisa em caráter explicativa, pois através do instrumento de coleta de dados, junto a questão norteadora do objeto de estudo, conhecemos quais as emoções foram mais fortes quando jovens e adultos decidiram abandonar as turmas de alfabetização na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Neste sentido, Lakatos e Marconi (2009) afirmam que, esse tipo de investigação é considerado como um caráter descritivo e empírico, no qual o objetivo norteador é identificar as hipóteses no que diz respeito as relações de causa-efeito.

A partir dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Emocional, evidenciamos as principais emoções na medida em que os jovens ou os adultos iniciaram o processo de alfabetização na EJA e a abandonaram. Desta forma, damos ênfase aos elementos de ordem emocional, no qual norteou subsídios para a construção da análise de dados e questões de outras dimensões que surgiram.

Este estudo foi desenvolvido na cidade de Bayeux, região metropolitana de João Pessoa – PB, onde é ofertada a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa

de campo foi realizada da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria do Carmo da Silveira Lima, localizada no bairro Mário Andreazza.

Bayeux é uma cidade urbana banhada pelo Rio Sanhauá, localizada na região metropolitana, onde faz limite com a capital paraibana, João Pessoa - PB, e também com o município de Santa Rita. Ela é considerada ainda, como uma cidade em processo de desenvolvimento no setor econômico e de produção.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município possui cerca de 100 000 habitantes de acordo com o censo demográfico de 2010. Sendo distribuídos por grupos de idades. Pessoas de 0 a 14 anos de idade no total de 25.741, entre de 15 a 59 anos totaliza 64.821 e 60 anos adiante resulta-se 9.154. A renda familiar varia entre um meio até cinco salários mínimos (BRASIL, 2010).

O sistema municipal de ensino, compõe um total de trinta e sete instituições municipais, sendo distribuídas entre creches e escolas. O município atua na educação infantil sendo ofertada em creches ou escolas, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ofertando as modalidades em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Normal em uma escola de ensino médio na modalidade normal no qual forma professores na cidade.

O quadro docente conforme dados IBGE (BRASIL, 2015), é composto de professores atuando na Educação Infantil e um número maior nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, já que é a principal atuação do sistema público municipal da cidade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme aponta o INEP (BRASIL, 2015) apresentou o seguinte quadro (Quadro 1) dos indicadores da EMEF Maria do Carmo da S. Lima:

Quadro 1 – Indicadores da EMEF Maria do Carmo da S. Lima

ANO	META	VALOR
2005	-	2,2
2007	2,4	2,7
2009	3,0	3,1
2011	3,6	3,5
2013	3,9	2,9
2015	4,2	3,6

Fonte: IDEB-INEP, 2015.

Observando a tabela acima disponibilizada pelo INEP, podemos constatar que a escola nos últimos três anos, não conseguiu atingir o nível esperado conforme meta estabelecida; já nos anos de 2007 e 2009 os indicadores apontam o cumprimento das mesmas. No entanto, cabe então a escola rever seu Projeto Político e Pedagógico (PPP), refletindo sobre as ações que podem ser desenvolvidas para que a nota possa ultrapassar o estabelecido e, assim, a instituição se enquadre nos indicadores de qualidades apontados nas avaliações em larga escala.

O processo de seleção dos participantes da pesquisa se constituiu a partir de jovens e adultos que já foram matriculados em turmas de alfabetização na EJA da rede municipal ensino na cidade de Bayeux - PB.

Portanto, tivemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo da Silveira Lima, situada no bairro Mário Andreazza como universo desta pesquisa, devido ser a única instituição que trabalha com o ciclo de alfabetização em EJA no referido bairro. Neste sentido, a gestão da escola nos auxiliou a fornecer o contato dos alunos que se evadiram no período dos anos de 2016 e 2017. Deste modo, o aluno foi convidado a participar do instrumento de coleta de dados.

Os sujeitos desta pesquisa são pessoas que ainda estão em processo de aprendizagem da leitura e escrita. Optamos por trabalhar com o instrumento da entrevista do tipo não-estruturada (Apêndice A), na modalidade não dirigida, a fim de que os participantes pudessem ficar mais à vontade, quando as questões fossem sendo exploradas e respondidas.

Lakatos e Marconi (2009) afirmam que, entrevista é um instrumento de procedimento de investigação social, utilizado para coleta e análise de dados para que possa ser aferido um diagnóstico e um tratamento de um problema em uma dimensão social. As autoras ainda afirmam que,

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 199).

3.2 CAÇA AOS TESOUROS DA EJA: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

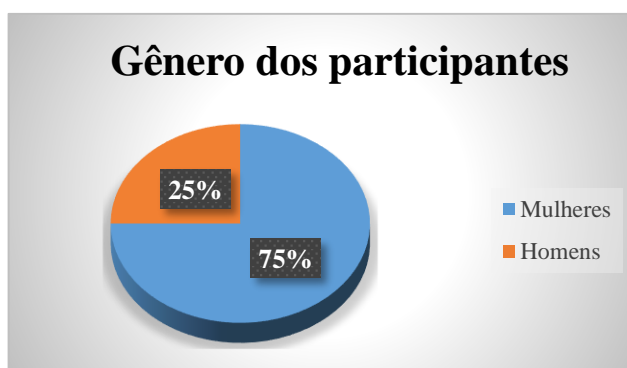
Para o início desta pesquisa, elaboramos um requerimento (Apêndice B), para a instituição na qual solicitamos autorização para ter acesso aos contatos dos alunos que foram matriculados e se evadiram no ciclo de alfabetização na EJA, especialmente no período de 2016 e 2017. A gestão da escola concordou em fornecer os dados necessários para a pesquisa, tendo contribuído parcialmente para isso, uma vez que, apareceram várias dificuldades para fornecer os dados solicitados. Por fim, foram fornecidos apenas os dados que constavam na ata de rendimento dos alunos frequentantes, transferidos e evadidos, junto com os devidos contatos; ou seja, a escola nos forneceu o número do telefone celular ou o endereço da residência, referente apenas ao ano de 2017, pois os dados dos estudantes do ano de 2016 já estavam no arquivo morto da escola.

A pesquisa foi realizada apenas com alunos que foram matriculados na instituição na modalidade em Educação de Jovens e Adultos e, que se evadiram no ano de 2017, totalizando oito participantes.

Vale salientar que, as entrevistas foram realizadas nas residências dos alunos mesmos em dias alternados, devido a disponibilidade de cada um, pois alguns possuíam ocupações em vários horários, como, por exemplo: trabalho, realizar afazeres domésticos e dentre outras atividades.

As pessoas que responderam ao questionário, contribuindo com este estudo variaram entre jovens e adultos, sendo do sexo masculino e feminino. Os gráficos 1 e 2 abaixo, demonstram esta diversidade de gênero e fase da vida.

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes



Fonte: criação do autor, 2017.

A partir dos percentuais descritos no gráfico acima podemos afirmar que, no indicador gênero tivemos a maioria de pessoas do sexo feminino e um percentual menor em relação ao sexo masculino. Colocando em número naturais foram um total de seis mulheres e dois homens, prevalecendo mais mulheres do que homens em dados quantitativos.

Gráfico 2 – Fase da vida dos participantes



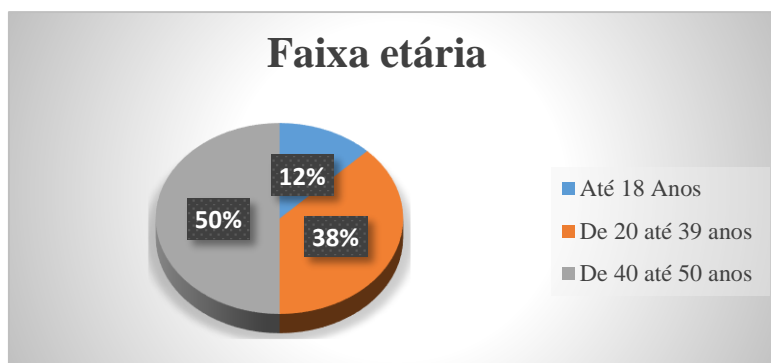
Fonte: criação do autor, 2017.

No tocante à fase da vida, foi observado um percentual maior de pessoas na fase adulta do que na fase jovem. Desse modo, tivemos a participação de sete pessoas adultas e uma jovem.

Em relação a faixa etária dos participantes, identificamos um pessoa ainda na menor idade e os demais eram todos adultos com idades bastante diversificadas.

Deste modo, representamos esses números em formato de percentuais conforme será apresentado no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 – Faixa etária



Fonte: criação do autor, 2017.

Agora vos convido a conhecer um pouco cada participante das entrevistas, no qual atribuímos nomes fictícios para preservar os direitos de imagens dos mesmos. Então, apresento-vos:

João

É um jovem de 14 anos de idade, estatura alta, magro, um pouco tímido, filho de pais separados, reside com sua mãe e avó, trabalha em um canteiro de obras exercendo a função de auxiliar de pedreiro durante o dia. Na entrevista, João afirmou que tem um sonho de ter um emprego bom, para proporcionar uma qualidade de vida à sua mãe e sua avó. Contudo, mesmo tendo desistido de estudar, argumenta que é através dos estudos que pode ter garantia de um futuro melhor.

Laura

Laura é mãe, tem 31 anos de idade, seu porte de altura é baixo, forte, cabelos longos e lisos, possui dois filhos do sexo masculino, casada, evangélica e trabalha com venda de açaí no bairro durante o dia. Na entrevista afirma que seus maiores sonhos são: ter uma casa própria, um trabalho melhor e tentar finalizar os estudos.

Joana

É mãe, possui 34 anos de idade, alta, cabelos cacheados curtos, olhos castanhos, possui um filho do sexo masculino, é separada, mora com sua mãe em uma vila comunitária. Trabalha como diarista durante alguns dias da semana na cidade de João Pessoa. Joana relata que, seu maior sonho atualmente é conseguir um emprego com carteira assinada em sua profissão.

Marília

Possui 35 anos de idade, estatura baixa, cabelos lisos curtos, casada, tem dois filhos, sendo um menino e uma menina; trabalha de babá em sua residência cuidando de uma criança durante o dia, que é a filha de sua vizinha. Argumenta que, um dos seus sonhos é conseguir um emprego certo (carteira assinada), e, assim poder ajudar sua família que reside em João Pessoa.

Aline

Aline é uma mãe de 41 anos de idade, de estatura baixa, cabelos cacheados longos, olhos claros, casada, possui um filho jovem com 15 anos de idade e é evangélica. Não possui trabalho formal, vive para os afazeres do lar e da sua igreja. É na igreja que Aline tem um cargo. Alega que, mesmo tendo tomado a decisão de desistir de estudar, seu grande sonho é aprender a ler e a escrever, pois na igreja precisa ler algumas passagens da bíblia e sempre, para isso, pede auxílio a outras pessoas. Segundo ela, as vezes sente vergonha de não ser alfabetizada.

Luciana

É mãe, possui 45 anos de idade, estatura alta, forte, cabelos curtos lisos, casada, possui três filhos, sendo duas meninas e um menino. Trabalha na feira livre nos finais de semana e como diarista em alguns dias na semana. Luciana enfatiza que, seu grande sonho é tirar sua carteira de habilitação para aprender a pilotar moto e conduzir carro, pois como precisa sempre se deslocar e utilizar transporte público, perde muito tempo, mas para isso precisa aprender a ler e a escrever.

Pedro

É casado, não possui filhos, tem 46 anos de idade, estatura alta, forte, cabelos curtos e cacheados. Começou a trabalhar atualmente em uma construtora exercendo a função de mestre de obras durante o período diurno. Alega que, sua maior meta no momento atual é tirar sua habilitação para conduzir carro, este foi o motivo maior de ter voltado a estudar e declara que pode crescer em sua empresa caso finalize os estudos.

Analice

É mãe, possui 48 anos de idade, estatura baixa, magra, cabelos cacheados e longos, casada, tem quatro filhos, sendo um menino e três meninas. Não trabalha formalmente, trabalha apenas em sua residência com atividades do lar. As vezes surge um trabalho temporário e a mesma executa. Relata que um de seus grandes sonhos é ter seu próprio negócio (microempresa), trabalhar para si própria e garantir sua renda mensal.

Observando as características individuais de cada participante, percebemos alguns elementos em comuns entre ambos. O primeiro deles está na relação com o trabalho, pois a maioria são trabalhadores. O segundo, trata-se de pessoas casadas em que já constituem família com filhos, exceto João. O terceiro elemento identificado são os sonhos, devido alegarem querer um emprego melhor dentro das legalidades trabalhistas, contudo, reconhecendo a necessidade de dar prosseguimento nos estudos para conseguir realizá-los.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destacaremos os resultados a partir de categorias temáticas que serão caracterizadas por questões norteadoras da EJA e elementos importantes da Educação Emocional, fortalecendo ampla relação entre ambas.

Foram identificadas três categorias temáticas, são elas:

1 Ingresso na EJA, período de permanências, tempo de abandono e motivo(s) da desistência;

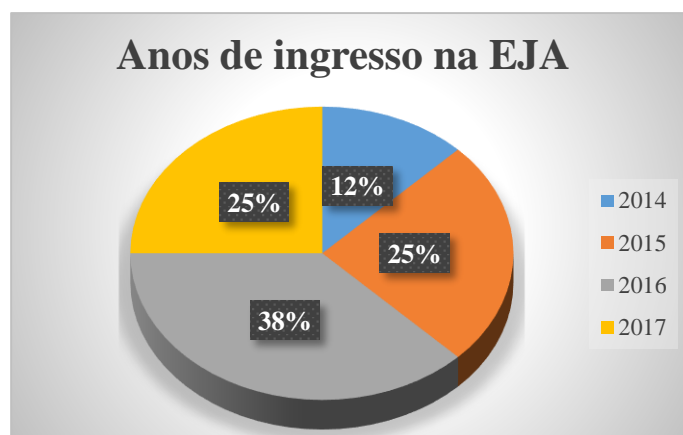
2 Integralidade: o cenário das relações na escola – sala de aula;

3 Emoções e evasão na EJA: emoções envolvidas com mais intensidade.

4.1 INGRESSO NA EJA, PERÍODO DE PERMANÊNCIAS, TEMPO DE ABANDONO E MOTIVO(S) DA DESISTÊNCIA

Nesta categoria, tratamos as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos diante dos questionamentos realizados durante a entrevista. Então, representamos graficamente (Gráfico 4) os anos de ingresso em que os alunos iniciaram suas vivências na EJA.

Gráfico 4 – Anos de ingresso na EJA



Fonte: criação do autor, 2017.

Através da representação acima podemos então perceber que houveram participantes no qual há quatro anos vem no processo de abandono e retorno na EJA, isto implica em percebermos que existem fatores que fazem com que os alunos retornem ao processo de escolarização. Deste modo Fonseca (2005, p. 325) contribui afirmando:

Como grupo sociocultural, os alunos da EJA têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar. Em particular, nas interações que têm lugar, ocasião e estrutura oportunizada pelo contexto escolar e, mais do que isso, num contexto de retomada da vida escolar os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados.

Conforme apontado pelo autor, os retornos a EJA, têm possibilitado perceber que os estudantes possuem uma certa esperança em relação ao processo de escolarização dentro daquilo que cada indivíduo almeja e sonha. É nesta perspectiva que a escola e os educadores precisam trabalhar, potencializando seus saberes, suas habilidades dentro de suas necessidade e realidades vividas.

Em relação à questão que indaga se o entrevistado gostava de estudar, tivemos uma série de respostas que geram reflexão em torno de questões que apresentam fatores pessoais e didático pedagógicos. Vejamos algumas respostas:

Não. Eu nunca aprendi professor... Até hoje não sei ler... sempre não passo de ano. Agora to no EJA porque tou grande (JOÃO).

Não. Porque não ensinava direito a professora... sempre ficava distante... me deixava sozinha, e a monitora da sala não me ajudava nas tarefas (ALINE).

Não. Não tenho paciência de estudar, mais eu gosto de matemática. Das outras matérias, eu não gosto (MARÍLIA).

A fala de João foi marcante, pois remete uma inquietação em relação as suas dificuldades na aprendizagem dos saberes escolares, revela ainda, sua insatisfação porque até o momento não aprendeu a ler. O mesmo, vive processos de retenção (reprovação), devido tais dificuldades. Desde o ano de 2016, por causa da distorção série/idade foi transferido para a EJA. Refletindo sobre os relatos de João, é importante levantarmos as seguintes questões: quais as causas que levam João não aprender os saberes escolares? Porque até hoje um jovem de 14 anos ainda não aprendeu a ler?

Furtado (2015, p.110) afirma:

O fracasso escolar, durante muito tempo, foi visto como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola, por parte dos alunos, daqueles que não conseguem aprender a ler em um ano da ineficácia pedagógica, entre outras questões que culpam o meio social, trazendo em si [...] a origem social responsável exclusivamente pelo insucesso dos alunos.

As falas de João, Aline e Marília são expressões de fracasso em relação aos processos de ensino e aprendizagem, que, por conseguinte, traz uma certa irritabilidade em seus argumentos. Gonsalves e Lima (2015) define a raiva enquanto uma emoção que faz parte da natureza humana, ou seja, é através dela que entramos em contato com situações frustrantes, que causam irritabilidade e insegurança. A autora aponta estratégias para que esse tipo de emoção possa ser vivenciada de forma libertadora, por exemplo, olhar o contexto que gera tal emoção como um resultado de mudanças ou transformações. No entanto, cabe ao professor está atento quando seus alunos apresentarem certos comportamentos e expressões. Este pode ser o sinal de que a raiva, em uma perspectiva de aprendizagem, precisa ser tratada.

Os argumentos de Aline nos possibilitam ver uma insatisfação de ordem metodológica na sala de aula, a mesma se queixa da professora e de sua monitora que não auxiliava nas atividades de classe, demonstrando um certo distanciamento da estudante. Este tem se tornado um grande desafio para os profissionais que atuam com alfabetização de jovens e adultos. O fator metodológico é extremamente importante neste processo, pois quando os alunos sentem-se excluídos e as atividades estão fora da realidade, isso pode se tornar um fator da evasão.

Silva (2013) afirma que, cabe ao educador verificar o nível ou estágio de conhecimento de cada educando, para a partir disto decidir o melhor caminho para o prosseguimento do ensino-aprendizagem, escolhendo conteúdos e procedimentos pedagógicos apropriados para a condução das aulas. O mesmo autor ainda destaca que, as curiosidades e necessidades dos estudantes podem encaminhar outros rumos das aulas e tais discussões desses assuntos será de grande valia, devido ampliar as leituras de mundo gerando problematização, reflexão e conscientização, além de manter o interesse da turma nas aulas.

Na fala de Marília, a mesma afirma não gostar de estudar, devido a não ter paciência para os estudos. No entanto, vemos uma contradição na medida que ela afirma apontando “Não”, como resposta, entretanto, afirma que gosta de estudar o componente curricular matemática, mas não gostas das outras disciplinas. Percebemos que, a falta de paciência informada pela entrevistada está relacionada a algo que é de valor para a mesma. Neste sentido, durante o período em que estudou, ela, provavelmente vivenciou dificuldades que geraram essa irritabilidade frente as outras disciplinas. Entretanto, a mesma informa que gosta da disciplina de Matemática, talvez esse componente curricular traz elementos do seu cotidiano que é significativo, ou a mesma possui habilidades para

lidar com conteúdos que demandam operações matemáticas. Qual o papel do alfabetizador neste processo? Potencializar e sistematizar o máximo os saberes que esta aluna possui, para que desta forma, ela possa utilizar os conhecimentos aprendidos em sala de aula em suas práticas sociais.

Ainda sobre a questão sobre o gostar de estudar, vejamos as demais respostas

Mais ou menos. Depende dos assuntos, das tarefas, que as professoras passa, porque uns são difícil ai não conseguia fazer (ANALICE).

Sim, porque eu aprendi muitas coisas, outras não aprendi, mais eu gostava (LUCIANA).

Sim, porque eu tava aprendendo a ler e escrever, letras, palavras gostava por isso (JOANA).

Sim. Porque eu gostava das alunas, da professora, algumas pessoas eram evangélicas da sala eu gostava. Eu gostava de estudar matemática de fazer contas. Não gostava das aulas de ciências eram chatas (LAURA).

Sim. Porque gostava de aprender os assuntos na sala de aula, mas tinha muita dificuldade. Eu gosto de matemática, sou bom em contas (PEDRO).

A partir das falas dos quatro últimos entrevistados, foi notório a satisfação em relação ao gostar de estudar na EJA. Alguns deles colocam em seus argumentos suas aprendizagens, suas habilidades para com alguns componentes curriculares, como por exemplo, a matemática, no qual ficou nítido a habilidade em aprender com mais facilidades os conteúdos propostos, tornando o processo educativo significativo para eles. Portanto, gostar de estudar para eles significa aprender os conhecimentos que estão sendo construídos e assim obtendo resultados significativos.

Também deixam claro que, algumas aulas de determinadas disciplinas eram chatas. Porque será que era chato? Talvez isso demonstre que o professor, em sua prática docente, deve estar atento quando os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação não está tendo efeitos positivos. Para isto, Freire (1996, p. 39) corrobora sobre o refletir na prática docente:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] por isso é que na formação permanentes dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre. É pensando criticamente a prática de hoje e ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Diante das concepções desse autor, pensar e refletir sobre a prática docente deve ser um exercício constante do professor; pois é refletindo sobre os efeitos dela, seja em uma dimensão positiva ou negativa, que o mesmo poderá decidir mudanças ou continuidades para resignificar seu trabalho.

Indagamos sobre o período em que estiveram matriculados na turma do ciclo de alfabetização. Representamos através do gráfico 5 as respostas obtidas.

Gráfico 5 – Período de permanência na EJA



Fonte: criação do autor, 2017.

Percebemos através da representação, que alguns estudantes faziam anos que estavam matriculados na EJA, na turma do ciclo de alfabetização, e, por quais motivos esses alunos não avançaram? Será que a evasão tem sido mais forte nesta produção repetência ou retenção? É preciso acima de tudo ver o que tem levado a essas pessoas a continuarem na mesma série, ou seja, no mesmo ciclo.

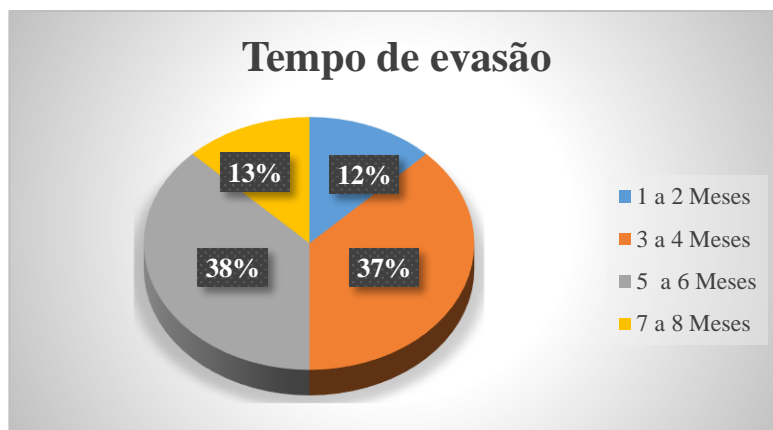
A partir disto, Ricetti (2015) defende que, para fazer o aluno da EJA sentir-se pertencente aquela realidade é preciso construir um conjunto de experiências que irão de certa maneira aprimorar sua prática social e profissional visando sua vida além dos muros da escola. A autora ainda aponta que, outro fator predominante são as metodologias exercidas pelos professores e a formação dos professores para atuação na EJA; isso tem sido uma das causas que tem contribuído para o índice de evasão na educação para jovens e adultos.

Corroborando com a autora, Furtado (2015) também aponta que a evasão não deveria ser visto como algo normal nas salas da EJA; muitos alunos desistem, e não há atitudes de inquietações na escola. Matricular-se e não participar de todo o processo do ano letivo, desistindo até mesmo antes do primeiro dia de aula, tornou-se cotidiano nesta

modalidade. São problemas que têm contribuído para a evasão escolar, entretanto tornaram-se naturais e não causam indignação na escola.

Questionamos sobre o período que os estudantes deixaram de frequentar este ano, tivemos períodos bastantes alternados, conforme demonstrado no gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 – Tempo de evasão



Fonte: criação do autor, 2017.

Analisando a representação acima, percebemos que faziam apenas meses que os estudantes decidiram abandonar o processo de escolarização através da Educação de Jovens e Adultos. Diante destes dados, percebemos o quanto a evasão tem sido um forte fator de fracasso na EJA, pois na turma deste ano, tinham dezoitos alunos matriculados, dois alunos transferidos e oito evadidos, conforme levantamento registrado em ata (Anexo 1) da instituição pesquisada.

A partir disto, refletimos sobre como a escola reage a esse tipo de fenômeno, será que é preciso somente garantir o acesso, do ponto vista legal? E a permanência? Sair da escola e não retornar é uma preocupação dos gestores e educadores da instituição? O problema da evasão em específico na EJA, em algumas instituições, é um problema naturalizado pela equipe profissional que nela atua, portanto, não fará diferença alguma caso os indivíduos abandonem o processo de escolarização.

Furtado (2015, p. 85-86) aponta:

[...] há fortes indícios de que é o sistema educacional um dos principais que contribui com a proibição dos alunos para continuar seus estudos. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência, e o que se percebe nas falas dos alunos é a própria desmotivação, a falta de interesse pela escola.

A autora também afirma que, se a escola naturaliza a evasão como sendo algum comum, dentro de uma normalidade, é sinal de que ela não só inclui, mas também exclui, ou seja, é uma instituição includente e ao mesmo tempo excludente. É necessário, acima de tudo um processo de reflexão e ação sobre o que a escola tem feito em suas práticas pedagógicas.

Quais os motivos que levaram você a desistir de estudar? Essa questão foi lançada aos participantes da pesquisa. Então eles responderam:

No começo desse ano eu até tava gostando..., mais depois não gostei! Achava alguns assuntos difícil e a professora as vezes ensinava bem as vezes não. Ai... me chatiei e desisti... não aprendia mesmo (ANALICE).

Eu não aprendo.... Vou fazer o que lá? Tou trabalhando também... chego tarde as vezes. Me encabulei, vou mais não! (JOÃO).

A professora e monitora não me ajudava! Me deixava só! Quase não falava comigo (ALINE).

Refletindo sobre as falas de Analice, João e Aline, podemos perceber alguns problemas que demandam questões didáticas envolvendo falhas nos processos de ensino e aprendizagem; também envolve dificuldades em promover integração entre professor e aluno no âmbito da sala de aula. A partir disto, os fatores condicionantes da evasão estão ligado a insatisfação em não aprender os conteúdos escolares.

Deste modo, é importante que o educador acima de tudo saiba quando seu aluno está de fato tendo uma aprendizagem significativa. Geralmente, alguns adultos não demonstram muitas vezes sua insatisfação, quando percebem que continua em um processo de fracasso, eles tendem a se evadir alegando diversos fatores. Portanto, Ricetti (2015, p. 88) afirma:

[...] outro aspecto relevante a ser apurado e que de uma forma tem contribuído para aumentar os índices de evasão escolar, principalmente na EJA diz respeito aos conteúdos que são ofertados, trabalhados, que constam nas propostas pedagógicas das unidades escolares, e que culminam com propostas nacionais.

Outro ponto marcante no relato de João é quando o mesmo afirma: “Eu não aprendo”, partindo deste trecho trago as seguintes questões: porque será que João não aprende? Será que tantos anos de reprovação faz com que ele já tenha internalizado dentro de si que não aprende? Será que João é mais um dos alunos que vive uma produção de

fracasso dentro de um sistema educacional ineficaz? Furtado (2015, p 140-141), fortalece alegando:

A luta travada todos os dias por uma educação de qualidade enfraquece diante de uma manipulação legal [...] da qual nossos jovens da EJA estão fora. E o mais grave é que esses jovens se culpam e são considerados culpados por suas trajetórias irregulares na escola. [...] onde nos deparamos com questões que permeiam suas expectativas devida e uma prática educativa que não tem atendido os reais interesses e necessidades do cotidiano.

Ricetti (2015, p. 86) corrobora com Furtado (2015) afirmando:

[...] reiteramos a ideia de que o professor da EJA precisa destituir-se de vícios que acumulados em sua prática pedagógica do ensino regular, por conta da especificidade e singularidade que é o ensino de EJA, principalmente nas ações que elevam o nível de repetência, e consequentemente a evasão escolar, que desencadeia a cultura do fracasso.

Portanto, alguns alunos da EJA, vivem constantes situações de fracasso, parte deste fenômeno está relacionado a reprovação ao fim de cada ano letivo, baseado no critério de aprendizagem dos conteúdos escolares. Será que o fato do aluno não ter conseguido atingir o nível esperado, é responsabilidade apenas do aluno? O educador, a gestão da escola não tem nada com isso? O aluno sempre é o culpado por não ter aprendido? É nesta perspectiva que precisamos compreender como é produzido esse fracasso dentro da escola.

Na fala de Aline conseguimos ver um problema de relacionamento com as professoras em sala de aula, pois ela argumenta que seu motivo em abandonar o processo de alfabetização na EJA foi devido ao desprezo. Isto significa que, a aluna necessitava de auxílios nas atividades propostas pela escola, como isso não ocorreu, configurou-se como um processo de exclusão. Além disso, Aline relatou que a professora não mantinha tanto contato com ela durante os encontros na sala de aula. Neste sentido Ricetti (2015, p.105) aponta:

[...] pode-se apontar a importância do vínculo entre professor e aluno, não mais como uma relação unilateral, mas uma relação que tem dimensões acadêmicas e afetivas. Relações que consideram a essência do ser humano e sua complexidade, cabendo ao professor produzir possibilidades para que haja um efetivo vínculo com os alunos da EJA.

De acordo com a autora, quando existem fortes vínculos afetivos entre professores e alunos, a consequência dessa construção é a promoção de mudanças significativas de comportamento, que vem ao encontro do papel social da escola, no qual enfatiza um

processo educativo para ao alunado, potencializando os seus interesses, aptidões, necessidades e objetivos.

Casassus (2009, p. 209), defende a aprendizagem a partir das relações no espaço da sala de aula. Portanto:

A aprendizagem dos alunos, sua abertura ao outro e à matéria se deve principalmente ao fato de que aprendem com professores que são importantes para eles e para quem sabem que também são importantes. Essa relação se alimenta do tipo de contato – emocional – entre professores e alunos. [...] Quando os alunos se sentem respeitados – diferentemente da espiral negativa que acontece na escola antiemocional –, inicia-se uma espiral nutritiva: eles se sentem aceitos, o que os deixa relaxados e, com isso, se sentem confiantes.

O autor ainda afirma que, quando os alunos estão confiantes, eles sentem-se seguros, reduzindo dessa forma o medo, o que permite os indivíduos serem eles mesmos em toda sua originalidade, abrindo sua participação em classe sem temor de cometer erros e aprender através deles.

Ainda sobre os motivos do abandono tivemos mais repostas:

Eu tive alguns problemas em casa que não pude ir também... mais, desisti porque precisei ir mais para a igreja (sou evangélica), e os assuntos de conta no colégio me deixava aperreada, estressada, também né? não sabia fazer... (JOANA).

Não tenho paciência, preguiça. A hora que demorava a passar, e dificuldades aprender História, Geografia e Ciência (MARILIA).

Importante destacar nos motivos que as entrevistadas apresentam, pois elas trazem situações que geraram desconforto no período em que estavam frequentando as aulas. Existe um elemento crucial que muitos professores em suas práticas pedagógicas estão desatentos, é quando as dificuldades começam a gerar emoções desagradáveis por insucesso nas atividades planejadas. Podemos destacar, por exemplo, o estresse, no qual está presente nas falas delas. Esse estresse é um estado afetivo que vai se transformando em raiva, e essa emoção deve ser sentida, é inevitável. No entanto, o professor deve ter cuidado ao elaborar os procedimentos didáticos, a fim de evitar aludir estímulos que geram emoções desagradáveis acarretando tomadas de decisões que poderiam ser evitadas.

A partir deste contexto, vemos a necessidade do trabalho com a Educação Emocional. Conforme defende Gonsalves (2015b), a EE é uma formação a ser realizada ao longo da vida, visando o bem-estar integral e subjetivo de cada indivíduo. A mesma

autora defende um processo de ação consciente, ou seja, o autoconhecimento, no qual permeia o universo emocional, possibilitando a aquisição de conhecimentos que poderão modular as ações de forma a aprender sentir e agir, gerando bem-estar.

Outros condicionantes da evasão também surgiram nas falas dos participantes vejamos:

Trabalho chego muito cansada! As meninas que iam me davam forças para continuar... elas desistiram também, a empolgação acabou! Tinha algumas dificuldades, isso também ajudou (LAURA).

Devido o trabalho que já largo no horário das aulas. Ai não tem dado tempo e chego também cansado! Trabalho na construção (PEDRO).

Falta de tempo, porque comecei a trabalhar... e também estou chegando na idade não aprendo mais não! Mais.... Já aprendi muito viu? (LUCIANA).

Percebemos, nos relatos destas pessoas alguns fatores condicionantes como: o trabalho, a relação com os colegas e a falta de credibilidade em relação a aprendizagem de pessoas adultas ao longo da vida no processo escolar.

Sabemos que são vários fatores que podem gerar evasão nas turmas da EJA, uma delas é a incompatibilidade de horário entre aulas e carga horária de trabalho. Conforme alega Gadotti (2011, apud RICETTI, 2015), são jovens trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida, por exemplo, alimentação, moradia, saúde e emprego. Estes fatores estão na raiz do problema do analfabetismo, traz outros componentes como desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida, isso tende a comprometer o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Neste sentido, a grande maioria necessita gerar renda para sua sobrevivência e optam, é lógico, pelo emprego. Entretanto, esse trabalho geralmente requer esforços físicos ou muito deles mentais, resultando em um cansaço quando retorna para suas residências. A partir desta lógica os estudantes não conseguem conciliar trabalho e estudos e, o resultado disto é desistência. Portanto, ou a escola cria estratégias políticas pedagógicas para manter a permanência dos alunos na escola, ou ela continua naturalizando a evasão como sendo um fator comum e específico da EJA.

Outro aspecto a ser destacado, são as relações criadas nesse tempo de estudos, onde cada sujeito vai um dando forças ao outro, criando motivações pessoais para permanecer ali; no entanto, essas motivações, em muitas situações, vão se perdendo dentro do processo de escolarização, devido a fatores de diversas ordens, seja no aspecto social, pessoal ou cognitivo.

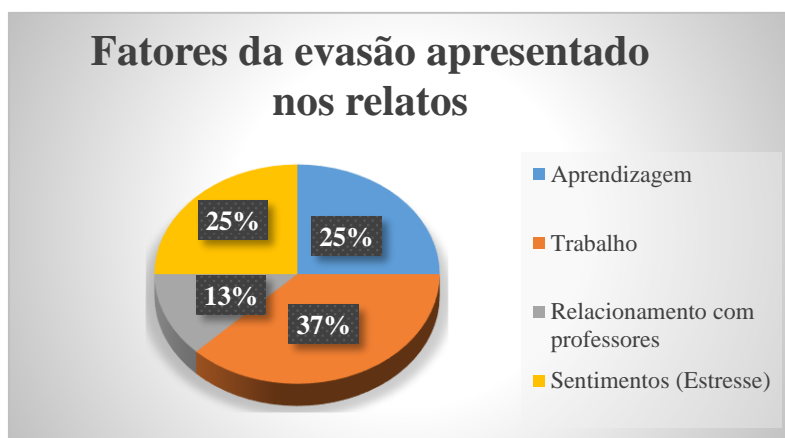
Qual o desafio do educador nisto? É dar contas das multiplicidades de motivações que geram as vindas e idas dos estudantes na sala de aula. Portanto, Charlot (2000, p. 72) corrobora afirmando,

aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária.

Portanto, aprender se constitui na relação com o outro. É nesta relação que construímos conhecimentos científicos, aprimoramos os saberes do senso comum, desenvolvemos laços afetivos, em que nos tornam sujeitos de um processo que produz sociabilidade.

Apresentamos então, os fatores que mais se sucederam nas falas dos entrevistados, explícitos no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Fatores da evasão apresentado nos relatos



Fonte: criação o autor, 2017.

Refletindo a dimensão das relações em sala de aula, percebemos o quanto esta se torna importante diante do processo educativo, pois em algumas situações tem se tornado eixos de motivações nos quais impulsionam os sujeitos a gerarem comportamentos, na maioria dos casos, afetivos. Trazendo isto para a perspectiva da evasão, as relações construídas no âmbito do cotidiano, podem indicar abandono, mas também permanências. Por este motivo as relações e os vínculos são decisivos em sala de aula.

Nesta dimensão, Casassus (2009) aponta que na sala de aula as interações são compostas de conteúdos emocionais, portanto, as emoções envolvidas na relação

professor e aluno podem ser agradáveis para ambas as partes, tornando a convivência harmoniosa, permitindo que todos se sintam parte de algo em que podem crescer. Já quando as emoções desagradáveis tem predominância a aprendizagem tende a ser prejudicada. Contudo, vemos o quanto as interações podem ser fatores decisivos no clima da sala de aula e aprendizagem.

4.2 INTEGRALIDADE: O CENÁRIO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA – SALA DE AULA

Quem são os sujeitos da escola? Será que são homens, mulheres, jovens, adultos, crianças? Quais as posições que ocupam esses sujeitos? Uns tornam-se professores, gestores, funcionários, outros nas condições de alunos? Que tipo de relações são construídas na escola? E nas práticas pedagógicas durante o cotidiano da sala de aula? São questões desta natureza que precisamos refletir no ser gestor e acima de tudo educador.

Aqui iremos discutir como se constituiu as relações em sala de aula, trazendo à tona medidas executadas pela escola no resgate desses estudantes ao retorno à escola, na perspectiva das relações. Neste sentido, focaremos nos sujeitos da escola que estão presentes todos os dias, produzindo possíveis convivências afetivas, as quais podem gerar estados de humor, sentimento ou até mesmo emoções. Nesta dimensão, apontaremos a integração nas relações entre as pessoas que constituem a sala de aula; neste caso, o educador e os alunos, versus alunos entre si.

Lançamos então a indagação aos participantes: Como era seu relacionamento com o(a) professor em sala de aula? Tivemos então as seguintes respostas:

Era boa! Mas, conversava muita coisa sem sentido, era ela no canto dela e eu no meu (PEDRO).

De boa... As vezes falava comigo... as vezes não falava não! Mas, a monitora sempre falava comigo era ela legal comigo! (JOÃO).

É notório que Pedro e João qualificam a sua relação com a educadora em sala de aula como “boa”, entretanto em seguida eles complementam a resposta trazendo elementos que geram dúvidas frente a esse relacionamento, pois nota-se um certo distanciamento entre eles. Pedro enfatiza: “Ela no canto dela e eu no meu” e João relata

“As vezes falava comigo, as vezes não”. A qualidade atribuída frente a estes relacionamentos, parece sugerir um certo receio em falar dessa relação de forma negativa.

Sabemos o quanto uma relação saudável dentro de um espaço educativo é importante, pois elas são fatores primordiais no processo de ensino e aprendizagem. De fato elas são significativas, principalmente se tratando de jovens e adultos em processo de escolarização; como uma segunda chance, essas relações podem ser cultivadas diariamente. Para isto, Freire (1996, p. 133) compreende as relações com base em uma perspectiva dialógica afirmando “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Da mesma forma o autor aponta que os sujeitos que se abrem ao mundo e aos outros inauguram, com seu gesto, a relação dialógica, em que se confirma como, inquietação, curiosidade ou inconclusão nos diversos movimentos da permanência nas histórias de vida dos indivíduos, trazendo consigo conhecimentos que remetem a realidade do outro, em uma dimensão de reflexão e de aprendizagens dentro de um processo de contextualização de saberes e experiências.

Continuando ainda a relação dos sujeitos com a educadora da turma, temos:

Era boa..., mais não conversávamos sobre outras coisas, só os assuntos da aula (MARILIA).

Normal... Não tenho nada a reclamar dela! Era boa, as vezes que achava um pouco desligada um pouco parada! (ANALICE).

Era boa... Ela sempre me ajudava nas tarefas. As vezes ela brincava com a gente (LAURA).

Era normal... Gostava dela! (JOANA).

De acordo com os argumentos apresentados nos relatos acima, percebemos que os participantes continuaram qualificando suas relações com a educadora de uma adjetivação “boa”, porém vimos que, uns também lançaram algumas críticas, como nos casos de Marília e Analice, informando que achavam as aulas paradas, destacando que a professora focava no cumprimento dos programas de conteúdo.

Vimos também, o estabelecimento em algumas falas um padrão de “normalidade”, como se a relação de professores e alunos fossem nutridas apenas no processo de transmissão e aprendizagens dos conteúdos. Contudo, vale salientar que essa “normalidade” atribuída tem um aspecto cultural. Pois, por muito tempo o professor sempre foi o detentor do conhecimento e o dono do saber, e as relações em sala de aula

foram limitadas a memorização e depósito de saberes, configurando-se como uma educação bancária, como uma característica forte da escola tradicional, conforme afirma Paulo Freire.

Corroborando com nossas impressões mencionadas no parágrafo acima trazemos deste modo, um fragmento de Freire (1996, p. 134),

E o saber teórico da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.

O mesmo autor, nesta dimensão, ainda afirma “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 134).

Partimos agora para outras falas:

Era ótima! Gosto muito dela, só não gostava, porque ela era meio parada na sala... as vezes ensinava fraquinho (LUCIANA).

No início ela até me ensinava direito... Eu chamava, ela vinha, depois não vinha mais... Quando eu chamava ela mandava eu esperar e não vinha (ALINE).

Luciana também qualifica a relação com sua professora de “ótima”, porém, deixa claro algo que lhe incomodava na mesma, considerando sua prática frágil. Já Aline, diante de sua insatisfação, nos conta de forma explícita como o cotidiano na sala de aula foi afastando a mesma da professora, a ponto de gerar decisões diante do processo educativo, neste caso, a evasão.

É nesta perspectiva, que muitos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não se atentam, porque a condução de sua prática está diretamente ligada ao cumprimento dos conteúdos curriculares. Não quer dizer que isto não seja necessário e importante, mas afirmamos que ela não pode ser a única prioridade em uma perspectiva didática, pois é numa relação dialética com o outro que os indivíduos sentem-se importantes, valorizados e respeitados em um espaço educativo que demanda relações sociais. Freire (1996, p.135) destaca esta dimensão da seguinte forma:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião,

com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização.

Finalizamos aqui os sujeitos das relações professor/aluno e vice e versa. Agora iremos apresentar os argumentos quando perguntamos: Como era seu relacionamento com os(as) estudantes em sala de aula? Para analisar as respostas veremos os argumentos dos componentes da pesquisa:

Era bom! As vezes conversava, ria, brincava íamos lanchar juntos... Não tinha amizades com todos apenas com alguns (MARILIA).

Era ótima! A gente se divertia quando a professora chegava tarde, a gente conversava de tudo! (LAURA).

Eu falava com alguns... Outros não! A gente prestava atenção mais nas tarefas, as vezes conversava (JOANA).

Era boa! sempre conversava sobre novelas, as notícias... Eu gostava!” (ANALICE).

Era boa! As vezes conversávamos, as vezes não! Sempre fui um pouco tímido! (PEDRO).

Dentre as respostas coletadas neste questionamento, vemos o quanto cada sujeito traz elementos que construíram as relações no espaço da sala de aula. A expressão facial como cada um falava de suas vivências eram de alegria, caracterizando aqueles momentos como positivos, enquanto estudantes. Essas conexões são importantes para a interação entre ambos, pois a partir daí surgem as trocas de conhecimentos, informações e valores, como a empatia e afeto,

Portanto, Casassus (2009, p. 206) define relação assim:

Falar de relação é fazer referência a um tipo de conexão que une uma pessoa a si mesma ou a outras pessoas. Quando uma pessoa se conecta consigo mesma ou com outra pessoa, está numa relação. Quando a relação é mais profunda e durável no tempo [...] falamos de vínculos.

É nesta dimensão que podemos refletir sobre a importância das relações que são constituídas no âmbito da escola. Desta forma, precisamos de vínculos harmoniosos por parte de professores, alunos, gestores e equipe técnica de apoio. É através deste vínculo, dentro de uma coletividade, que podemos viver emoções agradáveis e fazer com que os resultados, em uma perspectiva de aprendizagem, possam ocorrer de forma natural.

Outros estudantes já demonstram uma certa dificuldade em se relacionar com outras pessoas, demonstrando timidez. Vejamos:

Não falava muito! Só quando a professora perguntava alguma coisa. Não tinha muito trabalho em grupo, só sozinho! (LUCIANA).

Não conversava com ninguém. Sempre fui na minha! Eles lá e eu cá. Alunos e professores (ALINE).

Como sou novo e a maioria não falava comigo! Eles são coroas. Ficava na minha... Falava mais com os meninos da outra sala (JOÃO).

As falas são de total timidez, exceto a de João; pois ele percebe uma certa exclusão pelo fato de ser jovem, estando matriculado em uma turma em que na sua grande maioria são de pessoas na fase adulta. O mesmo alega que eles são “coroas”, então ele matinha vínculos com outros “meninos”, no qual percebemos que também são de sua faixa etária, representando desta forma, preconceito.

Então, qual o papel do educador nesta perspectiva? Seria trabalhar ou desenvolver estratégias que quebrem a inibição ou até mesmo a timidez? Levantar um estudo sobre quebrar os conflitos, estereótipos que se estabelecem quando se refere as idades, fase da juventude e adulta? Essas questões nos ajudam a refletir um pouco sobre como ser um educador, que pode está atento ao que acontece de forma implícita e silenciosa dentro da sala de aula.

Como estamos analisando a categoria integralidade, em uma perspectiva de relações, trazemos então a escola como um geral, enquanto eixo principal dessa integração com os alunos frente à evasão. Nas entrevistas lançamos a pergunta: Alguém da escola ou o professor (a) procurou você para saber o motivo pelo qual você desistiu de estudar? Se sim, como foi a conversa? Se não, isso teria sido importante para você? Tivemos unânimes de respostas comuns. Observemos:

Não! Não sei depende, se eles me convencer... Não sei professor! (JOÃO).

Não! Ninguém! Acho que sim, mas o pessoal não liga porque alguns sempre voltam, outros não... Mas, ele não ligam! (LUCIANA).

Não! Não fazia diferença. Porque minha empresa possui horário fechado.

Não tenho como frequentar as aulas por causa da escala (PEDRO).

Não! Se tivesse mais incentivo da escola, dos professores poderia até voltar, porque a pessoa já passa o dia fazendo outras coisas e a noite no colégio era bem morgado... As aulas um pouco paradas! (ANALICE).

Não! Eu acho que sim! Poderia arrumar um tempo para ir... Tentar voltar e ver de aprendo a matemática (JOANA).

Não! Sim! Eu voltaria... Mas, a monitora da sala não tem paciência de ensinar. Isso me dava raiva, tinha hora. Ela não sabe ensinar! (ALINE).

Não! Talvez sim! Quem sabe a professora teria me convencido ou incentivado a voltar a classe (MARILIA).

A partir dos “nãos” quando indagamos se houve procura da escola pelos mesmos, passamos a enxergar que não existe uma relação integradora no corpo de gestores (diretores, supervisores, coordenadores e orientadores) que compõe a instituição. Contudo, o aluno não interessa a escola. Verificamos uma relação destinada apenas ao professor que está todos os dias com os estudantes. Desta forma, infelizmente a escola tem tratado a evasão enquanto fator comum na EJA, naturalizando este processo.

Como a escola pode erradicar, reduzir ou conter evasão, sendo a mesma que de forma indireta expulsa? A quem atribuir a produção de fracasso dos jovens e adultos? Será que são eles que não querem de fato nada com a vida? Deixar alunos ir embora sem ao menos saber os motivos que levam eles a não retornarem à escola, não é naturalizar a evasão na EJA? Que tipo de escolas são essas que garantem o acesso, mas não garantem a permanência, do ponto de vista legal? Será que tudo é competência apenas do educador? Será que os alunos de fato é do interesse das instituições públicas?

Deste modo, refletimos com base na contribuição de Ricetti (2015, p. 80) “[...] para conter a evasão é preciso acima de tudo um trabalho de parceria, entre governo, escola e sociedade”. Santos (2017, p. 77), corrobora alegando:

A redução da evasão escolar ou infrequência dos alunos é uma forma de garantir o direito à educação, onde todos os envolvidos, alunos, educadores, família, e comunidade escolar têm o dever de serem proativos nessa construção de estratégias que garantam a equidade e o sucesso da intervenção. Também se mostra necessário a adequação do programa do ensino fundamental ao dia-a-dia dos alunos, onde deve ser ministrado, de forma dinâmica e criativa, visando motivar o aluno a participar das aulas e a não evadir-se.

Apenas um, dos oito entrevistados, alegou que houve uma procura indireta pela mesma. Observem:

Sim! A monitora quando me viu na rua perguntou: Não vai para a aula não? Se a escola tivesse me procurado, dependendo do que eles falassem, eu voltaria! (ALINE).

Observando a fala da estudante, vemos uma procura indireta pela mesma, não vimos a monitora questionando, ou indagando o motivo pelo qual a aluna não foi mais para a escola, mas sim, identificamos uma pergunta corriqueira de alguém que, por acaso, quer saber se, naquele momento, a mesma irá assistir aula ou não. Pergunta esta que, nos parece que a aluna estava indo para a escola todos os dias, porém a estudante já fazia meses que não comparecia. Enfim, são os processos de naturalização realizados pela maioria dos profissionais que atuam na EJA.

Santos (2017) traz algumas intervenções que podem ser desenvolvidas no âmbito da escola, principalmente no que compete ao gestor escolar, supervisor e coordenador, visando um trabalho de parceria com o educador. No que tange à gestão, ele destaca: palestras motivacionais, garantia das aulas, oficinas pedagógicas para dinamizar o ensino, fortalecimento e participação de estudantes nos conselhos escolares e parceria ao conselho tutelar. Em relação a supervisão, o mesmo autor sugere: trabalho de parceria com famílias, organizar horário e espaços para reforço de alunos com dificuldades e acompanhamento de ausências (faltas). E, para a coordenação ele apresenta: telefonemas para acompanhar o afastamento dos alunos, criar, elaborar atividades pedagógicas e organizar o ambiente escolar junto com os educadores.

A partir das respostas dos participantes, nas discussões sobre a intervenção da escola no que tange a evasão, apresentamos o gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - A escola procurou os alunos evadidos?



Fonte: criação do autor, 2017.

Diante dos dados apresentados, temos a confirmação de que a instituição escolhida como campo de pesquisa tem naturalizado a evasão como um fenômeno específico da

EJA. Então percebemos que não é do interesse da mesma, construir estratégias junto com os educadores que atuam nesta modalidade para superar tal problemática. O comodismo por parte de alguns profissionais tem sido constante em muitos espaços escolares. Deste modo, não adianta oportunizar o acesso, mas não promover a permanência do ponto vista legal.

4.2 EMOÇÕES E EVASÃO NA EJA: EMOÇÕES ENVOLVIDAS COM MAIS INTENSIDADE

As emoções estão presentes diariamente na vida das pessoas, elas, em muitas ocasiões, são responsáveis por diversos processos de tomada de decisões, ou seja, as ações que cada sujeito reage diante das situações vivenciadas em seu cotidiano. Nesta categoria, iremos abordar questões de ordem emocional. Portanto, discutiremos indagações sobre as emoções que surgiram quando os participantes decidiram abandonar o processo de alfabetização, como se sentiram? Caso os mesmos retornasse à escola, quais emoções ou sentimentos poderiam vivenciar? E por fim, o que precisaria mudar para os participantes voltarem a estudar?

Diante disto, perguntamos: Ao desistir de estudar como você se sentiu? Porque? Tivemos então algumas emoções enquanto respostas, sendo a primeira delas, a tristeza. Podemos então, observar:

Tristeza! Fiquei triste... porque eu gostava das conversas com alguns colegas, as vezes (MARÍLIA).

Assim... Eu fiquei um pouco triste né? Porque eu não tenho muita paciência quando não aprendo uma coisa, mas, depois eu não liguei mais... (ANALICE).

Triste né? Porque queria muito continuar, mas preciso trabalhar (PEDRO).

Sinto falta né? Porque assim...Tenho que trabalhar, mas também tenho preguiça! Fiquei triste, porque eu gosto de estudar (LAURA).

De acordo com as respostas acima, vemos a tristeza detectada como uma emoção, após os alunos abandonarem o processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. A emoção apresentada vem acompanhada de justificativa do estado afetivo. As expressões faciais que os mesmos faziam no momento que responderam a esta questão, também deixava evidente tal emoção.

Assim, Damásio (2011, p. 144) explica alguns elementos desencadeadores de emoções afirmando: “Como se desencadeiam as emoções? Simplesmente por imagens de objetos ou fenômenos que estão acontecendo no momento ou que, ocorridos no passado agora são recordados. A situação em que nos encontramos faz diferença para o maquinário emocional”.

Corroborando com o autor, Gonsalves (2015a) esclarece que um Estimulo Emocional Competente (EEC), pode estar presente na realidade atual ou ser recuperado através da memória consciente. Podendo, desta forma, provocar emoções como, por exemplo, um acidente que pode gerar medo novamente. Portanto, um ECC pode não apenas estar diante de nós, mas está presente em nós.

Conforme a autora defende, é possível identificar os EEC, nas falas dos entrevistados, pois cada um traz nos argumentos, momentos importantes vivenciados na sala de aula, as barreiras que os impedem de chegar até lá. Isto confirma o que Gonsalves (2015a, p. 28) descreve: “Possuímos um programa emocional muito amplo e complexo que, dependendo do evento desencadeador, o organismo vai acionar uma resposta e não a outra. Daí sentimos medo, diante do perigo, nojo diante do que está podre, raiva, diante da frustração [...]”.

Sobre a tristeza, a autora citada acima, afirma ser uma emoção que faz parte da natureza humana, é através da mesma que nos deparamos com situações que geram frustrações e vivências dolorosas. É uma emoção que retrata perda de algo de alguma pessoa, ou do que é valorizado, como: bens, saúde, educação, situações pessoais e familiares. Bisquerra (2000) também define a tristeza enquanto perda de sensação de prazer, já não se encontra prazer nas atividades que eram satisfatórias. Perde-se o interesse em tudo. Ela é uma emoção que não comporta tipos de ação, devido à redução ser sua maior característica.

E como viver esta emoção de forma libertadora? É necessário ver “A tristeza como resultado de uma mudança. A tristeza pode ser resultado de uma mudança que você não esperava, ou pode sinalizar a necessidade de uma mudança na sua vida. A mudança geralmente é estressante, mas é necessária para o nosso crescimento” (GONSALVES; LIMA, 2015, p. 38). Deste modo, viver a tristeza enquanto emoção negativa é inevitável, mas, acima de tudo ela deve presumir avanços, mudanças ou transformações.

Outra emoção que aparece quando nos referimos a evasão, é a raiva. Argumentaram da seguinte forma:

Raiva! Me encabulei faz anos que estudo e não aprendo mesmo! Dá raiva professor de mim mesmo (JOÃO).

Não senti nada, as vezes sinto falta de fazer as tarefas, me dá raiva quando lembro das coisas que eu não conseguia fazer (LUCIANA).

Eu senti raiva! Porque os assuntos de matemática eu não sabia, quer dizer não sei... eu sentia raiva lá, as vezes nem fazia a tarefa! (JOANA).

[...] Raiva! Porque a professora não me ensinava, até chorei... Raiva porque a monitora não me ajudava nos deveres (ALINE).

Vimos então, os EEC's que provocaram a raiva. A fúria nos sujeitos desta pesquisa são, em sua maioria, diante do fracasso no processo de escolarização, pois passam a assumir o papel de único culpado por não aprenderem; adquirindo a emoção da culpa. Outros apontam problemas de ordem didáticas da educadora da turma. De acordo com as falas dos estudantes, concluímos que eles ficaram irritados quando queriam algo que era de valor para eles e não conseguiam. Neste sentido, a aprendizagem se tornou uma barreira, mas o obstáculo não são os alunos e sim a escola, em sua falha na organização pedagógica.

Bisquerra (2000), define a raiva enquanto estado de fúria, de ira, de cólera. Ela é produzida quando nos sentimos feridos e ameaçados. Portanto, é um sentimento de protesto, insegurança, timidez e frustração, contra alguém ou alguma coisa. Gonsalves E Lima (2015) também contribui quando alega que, a raiva pode ser passageira ou prolongada, isso depende da intensidade do agente causador. Também acrescenta: “O que nos frustra, irrita, provoca e indigna está, primeiramente, relacionado com o que tem valor para nós, com o que julgamos importante. Em segundo lugar o que nos dá raiva está relacionado com os nossos fracassos, frustrações e conflitos pessoais” (GONSALVES; LIMA, 2015, p. 18).

Vivenciar situações cotidianas que geram a raiva é importante, necessária e natural, entretanto, é preciso pensar como as pessoas passam a alimentar sua emoção. Bisquerra (2003) relata que um dos desafios para viver as emoções, no qual incluímos a raiva, é adquirir a competência emocional, mas o que seria isso? O mesmo autor conceitua:

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender,

expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (BISQUERRA, 2003, p. 22).

A partir das considerações de Bisquerra (2003), a construção de competências emocionais dentro do espaço escolar tem se tornado um desafio, tendo em vista que, a formação inicial de professores é totalmente carente de estudos na área emocional. Isso, fragiliza a prática educativa no tocante as emoções, visto que, elas estão constantemente presentes nas relações em sala de aula.

Seria possível vivenciar situações de raiva em uma perspectiva de competência emocional? Para isto, Gonsalves e Lima (2015) indica que um dos primeiros passos é saber identificar os sinais, o segundo passo é ser consciente, ou seja, possuir autoconhecimento, de forma que identifique os estímulos do surgimento da raiva. Outra dica importante ressaltada pela autora, é a técnica de relaxamento; como por exemplo, o processo de respiração profunda e lenta, a caminhada, o relaxamento muscular e o desabafo, as vezes também é preciso.

É possível aprender com a raiva? A autora acima responde: “Ao sentir raiva, a pessoa tem possibilidade de saber, pelo menos quatro coisas de si mesmo: o que lhe frustra, o que lhe irrita, o que lhe provoca e o que lhe indigna. Assim, escute o que a raiva fala de você e de seus valores. Pense nisso” (GONSALVES; LIMA, 2015, p. 24).

Ainda sobre as emoções indagamos: Qual a emoção/sentimento que representa você quando desistiu de estudar? Vejamos então as respostas:

Raiva e alegria, me livre de Matemática (risos) (JOANA).

Raiva, tristeza! Saudades das coisas boas (LUCIANA).

Raiva, tristeza! Muitos anos sendo reprovado (JOÃO).

Tristeza e raiva, porque não apendo (MARÍLIA).

Tristeza e raiva né? A dificuldade foi a causa maior. Acho que é a idade (ANALICE).

Tristeza em não poder continuar, pois queria tirar minha habilitação (PEDRO).

Tristeza! Chorei um pouco em casa. Senti raiva em ser desprezada! (ALINE).

Triste! Porque não tenho tempo de estudar como eu queria (LAURA).

Os argumentos nos fazem refletir o quanto as emoções estão intimamente ligadas ao processo de evasão na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, consideramos as

emoções responsáveis por diversos processos de tomadas de decisões em nossas vidas. E o desafio lançado para o trabalho do professor é construir no âmbito da sala de aula o desenvolvimento de competências emocionais para si e seus educandos, no qual servirá como suporte para suas práticas educativas e relações pedagogicamente saudáveis.

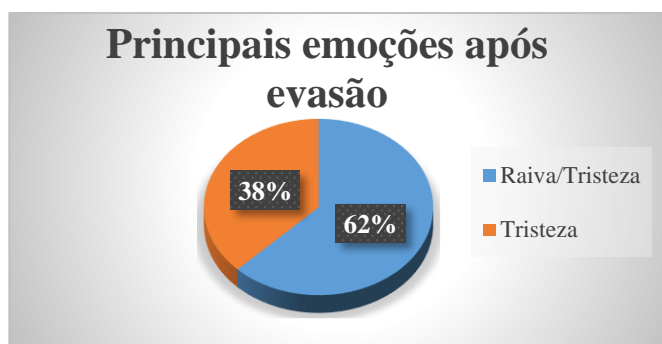
Diante disto, Bisqueria (2003) contribui dividindo as competências emocionais em dois blocos:

a) capacidades de autorreflexão (inteligência intrapessoal), no qual significa reconhecer suas próprias emoções e regulá-las de forma apropriada.

b) habilidade de reconhecer o que os outros estão pensando e sentindo (inteligência interpessoal), ou seja, refere-se as habilidades sociais como: empatia e captar comunicações não verbais.

A partir das emoções mencionadas, representamos o gráfico 9 abaixo assim:

Gráfico 9 – Principais emoções após evasão



Fonte: criação do autor, 2017.

De acordo com os dados apresentados vemos que as emoções geradas após o abandono, são emoções de fato desagradáveis. Portanto, foram geradas a partir de experiências negativas diante do processo da escolarização. Contudo, vemos o quanto diversas situações ocorrem no cotidiano da sala de aula, nos quais geram emoções principalmente desagradáveis e o educador passa desatento nesse contexto, sem promover nenhum tipo de discussão, reflexão sobre os problemas que vão surgindo.

Com intuito de resgatar o desejo e a vontade de retornar para ao processo de escolarização, decidimos então lançar a seguinte pergunta: Que emoção/sentimento você sentiria ao voltar a estudar? Responderam da seguinte forma:

Se eu conseguisse aprender bem, ia ficar com muita felicidade, alegrias né? As vezes sou preguiçosa também (ANALICE).

Acho que feliz (JOÃO).

Esperançosa, porque seria mais uma tentativa de aprender direito a ler e escrever do jeito certo. Ficaria feliz! (MARÍLIA).

Iria ficar feliz! Quem sabe aprender né? Queria muito tirar minha habilitação. Ia me sentir orgulhosa de mim mesma (JOANA).

Muita alegria. (LUCIANA).

Esperança, porque seria mais uma tentativa de aprender na escola... (LAURA).

Iria me sentir bem né? Alegre, feliz, porque iria tentar aprender de novo as coisas que desisti desse ano, mas só seria se mudasse de professora (ALINE).

Alegria, porque iria atingir minha meta de tirar minha habilitação, aprendendo a ler e escrever (PEDRO).

As emoções apresentadas nas falas dos sujeitos, são emoções agradáveis; são aquelas que geram bem-estar pessoal, pois estão relacionadas aos seus objetivos, anseios e sonhos. As emoções relatadas estão classificadas na categoria básica e secundária conforme Gonsalves (2017) define, emoções básicas são: alegria, tristeza, surpresa, nojo, medo e raiva. A autora destaca as secundárias como: gratidão, inveja, ansiedade, esperança, ciúme e compaixão. São estados afetivos agradáveis nos quais os professores que atuam hoje não apenas na EJA, mas, em toda educação básica, precisam despertar nos seus alunos, tentando, ou propondo potencializar seus saberes, suas habilidades, seus gostos, suas preferências dentro de uma prática pedagógica significativa, nas quais os resultados serão apenas as consequências.

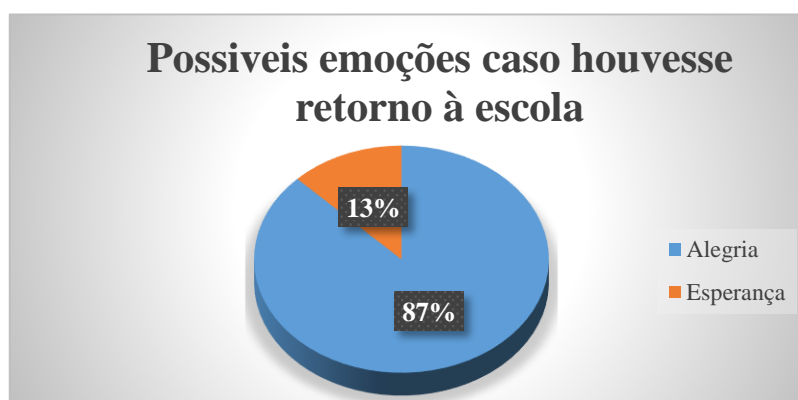
Nesta perspectiva, trago a contribuição de Carício (2016, p. 62) quando traz os resultados de um trabalho significativo com a EE:

Os resultados obtidos a partir dos trabalhos de EE são vários, dentre eles podemos destacar: aumento das habilidades sociais e das relações interpessoais satisfatórias; diminuição de pensamentos autodestrutivos, melhora da auto estima; diminuição do índice de violência e agressão; menor conduta antissocial e socialmente desordenada; menor número de expulsões de sala de aula; melhora do rendimento acadêmico; diminuição da iniciação para consumo de drogas (álcool, cigarro, drogas ilegais); melhor adaptação escolar, social e familiar; diminuição da tristeza e sintomas depressivos; diminuição da ansiedade e stress; diminuição das desordens relacionadas com a alimentação (anorexia, bulimia).

De acordo com as contribuições apontadas pela autora, percebemos o quanto necessário e importante o trabalho com a EE pode representar no âmbito escolar, uma vez que, ela pode trazer resultados significativos para os processos de ensino aprendizagem, relações intrapessoais e conhecimento de si junto a suas emoções. Portanto, a escola precisa ser um espaço de conexão emocional, dentro de uma dimensão que reconhece o bem estar pessoal e social de todos os sujeitos da educação.

Vejamos as principais emoções ressaltadas pelos participantes, caso retornassem à escola no gráfico 10 abaixo:

Gráfico 10 – Possíveis emoções caso houvesse retorno à escola



Fonte: criação do autor, 2017.

Portanto, vemos que as possíveis emoções destacadas pelos participantes são consideradas agradáveis, no sentido de que, cada indivíduo coloca seus anseios, suas metas e objetivos frente ao retorno no processo de escolarização. É nesta perspectiva que a escola precisa organizar, o espaço, o funcionamento, os currículos, as metodologias, preparando bem os seus educadores para o trabalho com este público, com turmas singularidades, pois é imprescindível garantir o acesso, e mais desafiante ainda, garantir a permanência dos alunos na EJA.

Durante as entrevistas, além de darmos vez e voz aos estudantes, também procuramos ouvir feedbacks em que os participantes argumentaram sobre as principais mudanças importantes para eles retornarem à escola. Diante disto, questionamos: O que precisaria mudar para você voltar a estudar novamente? Deste modo, responderam:

Os professores devia ensinar direito, dar atenção aos alunos igual e não para uns sim e outros não (ALINE).

Tempo, paciência e professores bons para ensinar bem (LUCIANA).

Eu ter paciência em aprender alguns coisas no colégio que eu não entendo... E tempo também, vou para igreja, as vezes trabalho (JOANA).

Paciência em aprender os assuntos. O jeito dos professores ensinar poderia me fazer a voltar a estudar (MARILIA).

Nada da escola. Eu que preciso, sei lá... fazer alguma coisa para saber das coisas das coisas da escola” (JOAO).

Precisaria ter tempo, a monitora não tinha jeito de ensinar. Ela precisa mudar, e minhas amigas porque elas me davam força” (LAURA).

Acho que o colégio também, e eu queria assim ter facilidade em pegar as coisas, também isso ajudaria muito (ANALICE).

Nada! Eu gostava de lá. Só queria aprender e a professora as ensinava, mas eu não entendia muito, mas o problema era meu mesmo” (PEDRO).

Diante de diversos aspectos apresentados nos argumentos dos sujeitos, podemos refletir sobre as mudanças separando-as em duas dimensões, sendo a primeira mudança em relação as fatores de ordem pessoal, já a segunda refere-se à críticas que remetem à escola, por exemplo, a prática educativa do educador.

Nestas duas dimensões, observamos o quanto é importante o educador perceber quando as dificuldades apresentadas pelos educandos começam a gerar incômodos e inquietações, permitindo alimentar o processo de evasão. A partir disto, é que o professor pode recorrer para uma perspectiva emocional, tornando a sala de aula um espaço de conexão emocional, no qual as emoções desagradáveis não podem permanecer por muito tempo. Vale salientar que, esse olhar aguçado do mesmo também é uma reflexão sobre sua própria prática a fim de ressignificá-la.

Por este motivo, a relação que o educador estabelece com os alunos é decisiva. Quando eles reclamam de impaciência, situações de estresse, falta de diálogo entre professor alunos e alunos entre si, tendem a alimentar sentimentos desagradáveis até chegar a uma tomada de decisão. Sendo assim, Casassus (2009, p. 213) defende as relações em uma perspectiva de aprendizagem refletindo da seguinte forma:

Uma educação centrada na relação significa colocar o acento no que está ocorrendo na interação entre professor e alunos. Para alimentar essa relação, a pergunta fundamental e constante o que o professor deve se fazer é a seguinte: “Que necessidade tem esse aluno?”, “que necessidades têm esses alunos?”. E depois preparar sua aula se perguntando: “O que eu tenho de fazer para satisfazer essa ou essas necessidades?”, e dar a sua aula de acordo com a resposta.

Para finalizar, trazemos a contribuição de Freire (1996), quando o mesmo traz a necessidade de uma prática docente afetiva, afirmando que ensinar também é querer bem aos educandos. Isto implica em refletirmos que, a prática educativa necessita de uma seriedade profissional, mas também de olhares afetivos, carregados de sensibilidade, respeito, alegrias, compreensão e bom senso. Encerramos com o pensamento de Paulo Freire:

A prática docente que discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. [...] E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e de alegria. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 139).

O autor nos possibilita enxergar a necessidade do trabalho com as emoções, não apenas direcionado aos alunos, mas também a urgência de uma formação docente em uma perspectiva emocional para o professor. Sabemos diversas situações emocionais que este profissional vive durante seu trabalho na escola, experimentando emoções geradas a partir de situações frustrantes, até resultados positivos diante de seu trabalho, no qual geram emoções agradáveis. A partir do conhecimento da EE é que talvez, o professor possa reconfigurar sua prática, ampliando suas visões frente as suas experiências.

Então Freire (1996) defende práticas educativas alegres, cheias de amor, respeito e afeto; no entanto, os educadores necessitam de apoio por meio de formações específicas nesta área, a fim de que possam primeiramente conhecer suas próprias emoções (eu) e em seguida conhecer o outro, em uma perspectiva afetiva, em um processo de conhecimento de si e do outro e assim estabelecer relações harmoniosas.

5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Este trabalho de cunho acadêmico, foi de extrema importância para minha formação, enquanto concluinte do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois através do acesso a diversas fontes de leituras pude desenvolver reflexões em torno da prática docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ciclo de alfabetização, durante a realização da pesquisa.

Os resultados apresentados durante a análise, nos fazem enxergar um sistema de ensino público que vive diversas situações de fracasso no que tange à gestão, a prática pedagógica, estrutura e organização. Na pesquisa, focamos o problema da evasão dentro de uma perspectiva emocional, no qual, pudemos constatar lacunas tanto na escola em uma dimensão geral, quanto na sala de aula na prática educativa do professor. Neste sentido, questionamos, como a escola tem se organizado para resistir a esse fracasso? Isso gera inquietações nos sujeitos que nela atuam? Esses questionamentos servem para refletirmos se de fato a escola tem seguido o que a legislação, as diretrizes, o projeto político pedagógico e outros documentos oficiais direcionam.

Outro achado importante na pesquisa são as emoções. A partir disto, ficou claro que elas são um dos agentes causadores das diversas tomadas de decisões durante o processo de escolarização, dentre eles a decisão em abandonar a sala de aula. Identificamos a raiva e a tristeza como as principais emoções mais forte conforme argumentado pelos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa. Isto significa dizer que, essas emoções já estavam sendo sentidas durante a vivência na escola. Será que as insatisfações expressadas nas ações, nas conversas, na forma de falar não eram percebidas pelo professor? O que estava sendo proposto aos estudantes estava sendo significativo? A relação com os alunos era uma relação afetiva dentro de uma horizontalidade?

Os relatos apontaram para uma prática pedagógica insuficiente e ineficaz, na qual os alunos que não aprendem por diversos motivos tendem a assumir o papel de culpados, por não aprenderem a ler e a escrever, alegando o tempo, a idade, os problemas pessoais como causador desse fracasso. O professor pode assumir sozinho essa responsabilidade? Claro que não! Precisamos pensar as condições de trabalho que são dadas a esse profissional e acima de tudo, perceber como vem se constituindo a formação continuada dos mesmos. E se essa formação é dada de forma significativa, contemplando as dificuldades vivenciadas na prática do educador. Temos uma estrutura que não cabe

apenas responsabilizar o professor, mas ver as incumbências das esferas públicas como estados e municípios e suas secretarias.

Ainda como resultado da pesquisa, vimos uma fragilidade quando nos referimos as relações entre professores e alunos, mesmo alguns qualificando como “boa e positiva”; eles trouxeram argumentos que provaram um certo distanciamento, como por exemplo “ela lá e eu cá”, isso demonstra uma falha dos profissionais que atuam hoje na educação. Precisamos empreender vínculos com nossos alunos, vínculos estes que são carregados de afetividade, solidariedade, respeito e alegria em estarem caminhando juntos nesse processo.

Outro elemento importante a ser destacado é como o trabalho com a Educação Emocional na escola e nas salas da EJA tem sido ausente. Esta instituição vive situações de emocionalidade o tempo inteiro, mas os profissionais não sabem como trabalhar essa dimensão. Isto implica em identificar que a formação inicial tem dado conta das questões emocionais que envolvem o Eu (professor), minhas emoções, as relações afetivas que se estabelecem em sala de aula entre docente, discente e estudantes entre si, dentro de um processo de autoconhecimento. Vale salientar, que a responsabilidade da formação não é apenas das instituições públicas ou privadas, mas também diz respeito ao comprometimento que cada sujeito atribui no âmbito de sua profissão.

Então, finalizamos acreditando que nossa pesquisa não dá conta de todas as questões de ordem emocional na Educação de Jovens e Adultos, mas pudemos constatar que existem emoções desagradáveis as quais vão sendo alimentadas no processo de alfabetização de jovens e adultos, no entanto, quanto antes os educadores descobrirem e tentarem diminuir a intensidade das mesmas, ele poderá também evitar que os sujeitos tomem atitudes radicais, como por exemplo, a evasão. Deste modo, trazemos a necessidade do trabalho com a Educação Emocional, a fim de conhecer seus pressupostos, suas contribuições, sugestões de trabalhos, atividades e intervir a partir dos problemas e demandas que são vivenciadas dentro da escola.

REFERÊNCIAS

AGUERRA, L. **Além da inteligência emocional**. São Paulo: CengageLearning, 2009.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia do trabalho científico 1360073105.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia%20do%20trabalho%20cientifico%201360073105.pdf)> Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=250180&search=pariba|bayeux|info%20gr%20ficos:-escolas-docentes-e-matr%20EDculas-por-n%20EDvel>> Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. Ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições de Câmara, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Educacional 2015**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições de Câmara, 2014.

BISQUERRA, Rafael Alzina. **Educación Emocional y bienestar**. Barcelona: Práxis, 2000.

_____. Rafael Alzina. Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. **Revista de Investigación Educativa**, 2003, Vol.21, nº 01, p. 7-43. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>>. Acesso em: 22 set. 2017.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização**, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARÍCIO, Márcia Rique. **Educação Emocional e Enfermagem**: contribuição para um ato de trabalho integral e afetivo na saúde. João Pessoa: UFPB, 2016.

CASSASUS, Juan. **Fundamento da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. **E o cérebro criou o homem**. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FONSECA, Maria da Conceição dos Reis. Educação matemática e EJA. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção educação para todos, 3).

FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção de fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015a.

_____. **Educação Emocional: uma introdução**. 1. ed. João Pessoa, PB: Grupee, 2015b.

_____. **O universo das emoções: uma introdução**. Vol. 1. João Pessoa, PB: Libellus, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre de (Orgs). **O Livro das Emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estudos emocionais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Francisca Alexandre de. **Autopoiese, Enação e Emoções: desvelando os processos de aprendizagens de professores**. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4774/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 15 Ago. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **As sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. Fatores relevantes para redução da evasão escolar. **Ciência, Salud, Educación y Economía**. Paraguay, v.1, n. 11, p. 74-86, fev./mar. 2017.

SILVA, José Ramos Barbosa da. **O Mundo da Alfabetização**. João Pessoa: UFPB Virtual, 2013. Mimeografado.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. De Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, nº 16 Jul. 2013.

RICETTI, Mirian Aparecida. **A permanência dos alunos na EJA**: um olhar nas dimensões política, social e motivacional. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, nº3, 2011. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf> Acesso em: 07 Jul. 2017.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revenda alguns marcos históricos**. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>. Acesso em: 05 Out. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista utilizada enquanto instrumento de coleta de dados durante a pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Graduando: Jon Enderson do Nascimento Silva

Orientadora: Márcia Rique Carício

TEMÁTICA: Educação de Jovens e Adultos e Educação Emocional em Bayeux: a presença das emoções no abandono da alfabetização

Nome: _____ Idade _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro Data de Realização: ____/____/____

QUESTÕES

1º) Em que ano você começou a estudar no EJA?

R. _____

2º) Você gostava de estudar? Por que?

R. _____

3º) Quanto tempo você estudou?

R. _____

4º) Quanto tempo faz que você deixou de estudar?

R. _____

5º) Quais os motivos que levaram você a desistir de estudar?

R. _____

6º) Como era seu relacionamento com a(o) professor(a) em sala de aula?

R. _____

7º) Como era seu relacionamento com as(os) estudantes em sala de aula?

R. _____

8º) Ao desistir de estudar como você se sentiu? Porque?

R. _____

9º) Alguém da escola ou professor(a) procurou você para saber o motivo pelo qual você desistiu de estudar? Se sim, como foi a conversa? Se não, isso teria sido importante para você?

R. _____

10º) Qual a emoção/sentimento que representa você quando desistiu de estudar?

R. _____

11º) O que precisaria mudar para você voltar a estudar novamente?

R. _____

12º) Que emoção/sentimento você sentiria ao voltar a estudar?

R. _____

APÊNDICE B

Requerimento encaminhado para EMEF Maria do Carmo da Silveira Lima, para consentimento da pesquisa.

REQUERIMENTO

Direção da EMEF Maria do Carmo da Silveira Lima

Eu, Jon Enderson do Nascimento Silva, pesquisador responsável pelo Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, venho pelo presente, solicitar, através da Direção da EMEF Maria do Carmo da Silveira Lima autorização para a concessão do contato dos alunos que estudaram na EJA n ciclo de alfabetização nessa Instituição para o trabalho de pesquisa sob o título **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO EMOCIONAL: a influência das emoções no abandono da alfabetização”**, com o objetivo de Conhecer as emoções vivenciadas em jovens e adultos que abandonaram o processo de escolarização no ciclo da alfabetização, para desta forma, trabalhar as emoções em uma perspectiva de aprendizagens, autoconsciência., bem-estar pessoal e social. Orientado pela Professora Dra Márcia Rique Carício (marcia.rique@gmail.com).

Informamos ainda, que o referido Projeto de Pesquisa já está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB, necessitando apenas de um adendo (justificativa) para a concessão do contato dos estudantes.

Atenciosamente,

João Pessoa, 09 de Outubro de 2017.

Jon Enderson do Nascimento Silva – Graduando-UFPB
Pesquisador Responsável

Márcia Rique Carício - Profa. Dra. da UFPB
Orientadora da Pesquisa

ANEXO**ANEXO 1**

Ata de Resultados Parciais do Rendimento Escolar da EMEF Maria do Carmo da S.
Lima/2017

Turma: EJA – 1º Ciclo.

Turno: Noturno.

Ano: 2017.

Fechamento da ata: Término do ano letivo de 2017.

Indicadores	Quantidades
Frequentes	8
Evadidos	8
Transferidos	2
Total de Alunos	18

Observação: No ano de 2017 a turma de 1º ciclo conta com a frequência de mais cinco alunos matriculados no 2º ciclo, devido não acompanhar os conteúdos desta etapa, logo os mesmos assistem aulas na turma do ciclo 1 por decisão dos próprios estudantes.